

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



**A Educação Artística no Movimento Escola Moderna:
(im)possibilidades de um currículo das artes na
Educação Pré-Escolar**

Ana Isabel Mendes dos Santos

Dissertação

Mestrado em Educação Artística

Dissertação orientada pela Prof(a). Doutora Helena Margarida dos Reis Cabeleira

2019

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu Ana Isabel Mendes dos Santos, declaro que a presente dissertação de mestrado intitulada “A Educação Artística no Movimento Escola Moderna: (im)possibilidades de um currículo das artes na Educação Pré-Escolar”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato

A handwritten signature in black ink that reads "Ana Isabel Mendes dos Santos". The signature is written in a cursive, flowing style. The first name "Ana" is written with a large, decorative capital 'A'. The last name "Santos" is written with a capital 'S' and a trailing flourish.

Lisboa, 28 janeiro 2019

RESUMO

Com base na história do Movimento Escola Moderna (Europa e Portugal), cuja gênese está intimamente relacionada com a emergência do Movimento Escola Nova (desde o final do século XIX), é objetivo desta dissertação averiguar qual o lugar e a pertinência concedidas às artes e à educação artística naquele que foi considerado um dos modelos pedagógicos mais inovadores do século XX. Enquanto instituição de formação cooperada de docentes, o MEM foi implementado no nosso país há mais de cinquenta anos tendo, desde então, constituído uma alternativa ao modelo de ensino dito ‘tradicional’ e exercido uma forte influência no panorama educativo nacional.

Para além da contextualização histórica, esta investigação-ação procura exemplificar o modo como, nos dias de hoje, é (im)possível colocar em prática alguns dos princípios defendidos pelo MEM no contexto de uma sala de aula do Ensino Pré-Escolar. Para tal, serão explorados alguns conceitos e práticas consideradas estruturantes deste modelo pedagógico no que diz respeito à formação de educadores (organização da sala de atividades, instrumentos de pilotagem, práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelo educador na qualidade de profissional credenciado pelo Movimento, etc.).

A partir do trabalho desenvolvido pela educadora de infância durante a sua frequência, em simultâneo, da Oficina de formação inicial do MEM e do Mestrado em Educação Artística, esta investigação-ação pretende, por um lado, perceber o modo como este modelo educacional integra e promove o ensino das Artes (nomeadamente as Artes Plásticas e Visuais) na Educação Pré-Escolar e, por outro, contribuir para a defesa e reforço da presença das Artes no currículo e na sala de jardim de infância. Tendo em vista este último objetivo, a presente dissertação apresenta e descreve um conjunto de propostas pedagógicas que a educadora de infância teve a oportunidade de explorar com os seus alunos durante o ano letivo de 2017/18, incluindo reflexões sobre o impacto que as mesmas tiveram neles, nas suas famílias e na comunidade educativa.

Palavras-chave: Educação Artística, Educação Pré-Escolar, Movimento Escola Moderna, Movimento Escola Nova, Formação de Educadores.

ABSTRACT

Based on the history of Modern School Movement (Europe and Portugal), whose genesis is intimately related with the appearance of New School Movement (since the end of nineteenth century), it is the purpose of this dissertation to investigate which is the place and the relevancy granted to the arts and artistic education on that which was considered one of the most innovator pedagogic models of twenty century. While training institution where teaching staff collaborate with each other, Modern School Movement was implemented in our country far more than fifty years, having since then established an alternative to the teaching model said ‘traditional’ and has carried out a strong influence in the national educative scenery.

Beyond the historical context, this investigation-action searches to exemplify the method as, nowadays, it is im(possible) to place in practice some of the principles defended by Modern School Movement in the context of a class room of Pre-School Education. In order to do so, there will be examined some concepts and practices, considered structural for this pedagogic model in what concerns educators training (organization of activities room, pilotage instruments, pedagogic practices which are developed by the educator in the quality of accredited professional by the Movement, etc.).

Starting from the work developed by the childhood educator while attending, at the same time, Modern School Movement Initial Training Workshop and Master’s in Artistic Education, this investigation-action intends, on one hand, to understand the way this educational model integrates and promotes the Arts teaching (namely the Visual and Plastic Arts) in the Pre-School Education, and on another hand, to contribute for the defense and reinforcement of Arts presence in the curriculum at the kindergarten room. Bearing in mind this last objective, the dissertation presents and describes a set of pedagogic proposals which the childhood educator had the opportunity to explore with her students during 2017/18 academic year, including reflections about the impact that those proposals had on them, their families and educative community.

Keywords: Artistic Education, Pre-School Education, Modern School Movement, New School Movement, Educators Training

Agradecimentos

Em primeiro lugar e porque sem Ele na minha vida tudo seria muito diferente, quero agradecer a alguém muito especial. Ele sabe quem é, não carece de nomeação, no entanto, não poderia deixar de lhe agradecer publicamente o tanto que tem feito por mim, a sua capacidade de me ouvir dia após dia e a ajuda inestimável nos momentos de maior dificuldade ou dor.

Logo de seguida, o meu maior agradecimento vai para o meu avô, uma das pessoas com maior influência no meu percurso académico, pois sempre teve paciência para me ensinar e muitas vezes se sentou a fazer experiências científicas comigo ou a ler-me histórias. Sem dúvida que sou uma educadora melhor por esse motivo, pois desde muito cedo contatei com alguém que em meio às minhas dificuldades ou curiosidades procurava uma forma mais fácil de me fazer adquirir o conhecimento necessário. Também foi ele quem colocou em mim o “bichinho” dos Museus, da Arte e da História, porque desde criança sempre que entrava em férias escolares, lá rumávamos nós a Lisboa, às vezes Coimbra, para conhecer mais um Museu ou sítio de interesse histórico. Só lamento que ele não esteja aqui para ver o resultado de todo o seu empenho e cuidado, uma vez que infelizmente já nos deixou há quase sete anos.

Não posso também deixar de reconhecer o papel que os meus pais, avó e irmão tiveram na minha vida, pois sempre me apoiaram e me ajudaram com tudo o que estava ao seu alcance. Nomeadamente, a paciência que tiveram comigo em todo este processo de escrita que implicou muitas horas fechada em casa, nem sempre com o melhor dos ânimos. Um agradecimento particular à minha mãe, que foi em tempos idos professora de inglês e me ajudou a escrever o meu Abstract e ao meu irmão que me ajudou com algumas questões de formatação e revisão de texto.

Este trabalho também resultou do enorme suporte que a professora Helena Cabeleira me deu desde o dia em que a escolhi como minha orientadora. As suas sugestões foram inestimáveis! Sem o seu contributo certamente o produto final seria muito diferente. Deixo igualmente um obrigada às minhas colegas de mestrado Joana Santos e Lurdes pela muita força que me deram, por me ouvirem e me aconselharem, mas também pelos bons momentos que passámos juntas durante estes dois anos de crescimento pessoal e escolar.

Quero ainda deixar um agradecimento especial a quem me recebeu atenciosamente na sede do Movimento Escola Moderna e me ajudou a encontrar o material de que necessitava para complementar a minha dissertação, bem como às duas formadoras que tão gentilmente cederam todo o seu conhecimento durante a Oficina de iniciação ao Modelo do Movimento Escola Moderna, Paula Cunha e Aissa Dias.

Não posso deixar de agradecer aos meus alunos da Escola Dominical (Filipa, Inês, Nicole, Simão, Sofia, Tiago Augusto, Tiago Silva e Victória) que ficaram sem lição durante um mês para que eu pudesse utilizar esse tempo para avançar na escrita da dissertação. Cada um deles se mostrou interessado à sua maneira em saber como estava a fluir o meu trabalho e se haveria algo que pudesse fazer para me ajudar.

Por fim, a todos os meus amigos e colegas de trabalho que se interessaram por esta nova fase da minha vida, me acompanharam, sempre me motivaram a continuar a lutar, a dar tudo de mim, mesmo quando eu estava cansada, sem vontade de prosseguir e parecia impossível terminar este mestrado. Eis aqui alguns nomes que representaram muito em todo este processo: Inês Matos, João Luzio, Débora Paulo, Sandra Ribeiro, Sara Canhoto, Sofia Ramos, Mafalda Vieira e Inês Ouro.

A todos um muito obrigada e que eu possa, um dia, retribuir o bem que me fizeram!

É belo o que procede de uma necessidade interior da alma.

É belo o que é belo interiormente.

Wassily Kandinsky, 1987 [1954]

Índice Geral

Resumo.....	2
Abstract	3
Agradecimentos	4
Índice Geral.....	7
Índice de Imagem	9
Lista de Siglas e Acrónimos	12
Introdução	13
Roteiro dos Capítulos	20
Capítulo I – A Educação Artística e o Movimento Escola Moderna	22
1.1 – Pressupostos Teórico – Metodológicos	22
1.1.1 – Estado da Arte.....	22
1.1.2 – Metodologia.....	26
1.2 – A Associação de Beneficência Luso-Alemã (ABLA).....	35
1.3 – Princípios Gerais do Movimento Escola Moderna e da Escola Nova	38
Capítulo II – O Movimento Escola Moderna e a sua relação com o Currículo ..	42
2.1 – História do Movimento Escola Moderna	42
2.1.1 – A Escola Nova – a sua génese, quais os seus preceitos e o seu lugar na Educação em Portugal.....	42
2.1.2 – O Movimento Escola Moderna em Portugal e na Europa.....	46
2.1.3 – Semelhanças e diferenças entre os dois modelos: Escola Nova e Movimento Escola Moderna	57
2.2 – Currículo e Movimento Escola Moderna – a questão do Currículo na Educação Pré-Escolar	60
a) Currículo, Orientações Curriculares e Modelos Curriculares.....	60
b) A transversalidade das Orientações Curriculares.....	67
c) Orientações Curriculares com intencionalidade educativa.....	70
d) O lugar das artes nas Orientações Curriculares	71

2.3 A educação artística na educação pré-escolar e especificamente numa sala de atividades do Movimento Escola Moderna.....	73
--	-----------

Capítulo III – O Movimento Escola Moderna na Educação Pré-Escolar	83
--	-----------

3.1 – A implementação do Movimento Escola Moderna na valência de Pré-Escolar da ABLA.....	83
--	-----------

3.1.1 – Aspetos inerentes a uma sala de atividades de ensino pré-escolar no Modelo Escola Moderna, refletindo a minha prática pedagógica na ABLA.....	84
--	-----------

a) Condições fundamentais específicas deste processo educativo.....	85
b) O espaço e o tempo como elementos fundamentais do Modelo.....	85
c) Instrumentos de pilotagem.....	88
d) Os Projetos.....	99
e) O tempo dedicado ao trabalho curricular participado.....	103
f) O lugar da educação artística no Movimento Escola Moderna	104

3.2 – O modo como a educação artística foi introduzida e abordada na Sala das Focas	108
--	------------

Conclusão.....	125
-----------------------	------------

Bibliografia Geral.....	131
--------------------------------	------------

Bibliografia Específica do Movimento Escola Moderna	137
--	------------

Documentação em papel.....	138
-----------------------------------	------------

Videofiles.....	138
------------------------	------------

Webliografia	139
---------------------------	------------

Anexo	141
--------------------	------------

Índice de Imagem

Fig. 1 – Agenda tipo do MEM para o Pré-Escolar. Fonte própria.	87
Fig. 2 – Agenda semanal da sala das Focas no ano letivo 2017/18.	88
Fonte própria.	
Fig. 3 – Menino a marcar a presença. Fonte própria.	90
Fig. 4 – Menina com o mapa <i>Mostrar, Contar ou Escrever</i> . Fonte própria.	90
Fig. 5 – Mapa de Atividades. Fonte própria.	92
Fig. 6 – Plano do dia já avaliado durante o Balanço do dia. Fonte própria.	94
Fig. 7 – Quadro de tarefas de junho. Fonte própria.	94
Fig. 8 – Diário de turma. Fonte própria.	97
Fig. 9 – Reprodução de <i>Color Study. Squares with Concentric Circles</i>	109
Imagem retirada da internet.	
Fig. 10 – Eu a apresentar <i>Color Study. Squares with Concentric Circles</i>	109
Imagem da autoria da minha colega de sala, tirada com o meu telemóvel.	
Fig. 11 – Reprodução de <i>Kariertes</i> . Imagem retirada da internet.	109
Fig. 12 – Eu a apresentar <i>Kariertes</i> ao grupo de crianças.	109
Imagem da autoria da minha colega de sala, tirada com o meu telemóvel.	
Fig. 13 – Reprodução de <i>Untitled (Composition with Grey Background)</i>	110
Imagem retirada da internet.	
Fig. 14 – Eu a apresentar <i>Untitled (Composition with Grey Background)</i>	110
Imagem da autoria da minha colega de sala, tirada com o meu telemóvel.	
Fig. 15 – Reprodução de <i>Deepened Impulse</i> . Imagem retirada da internet.	111
Fig. 16 – Eu a apresentar <i>Deepened Impulse</i> ao grupo de crianças.	111
Imagem da autoria da minha colega de sala, tirada com o meu telemóvel.	
Fig. 17 – Uma menina do grupo a criar a sua pintura inspirada em Kandinsky.	113

Fonte própria.	
Fig. 18 – Entrega do convite numa sala de atividades da escola.	113
Fonte própria.	
Fig. 19 – Meninos a observarem a exposição de pintura. Fonte própria.	113
Fig. 20 – Exposição de pintura inspirada na obra de Kandinsky.	113
Fonte própria.	
Fig. 21 – Folha para comentários dos visitantes. Fonte própria.	113
Fig. 22 – Receção pelo curador da exposição <i>O Amor</i>	116
Imagem cedida pelas responsáveis do grupo de idosos presentes no Centro Comunitário da Paróquia da Parede no dia da visita.	
Fig. 23 – Visita à exposição <i>O Amor</i> . Fonte própria.	116
Fig. 24 – Reprodução de <i>Sobretextim</i> . Fonte própria.	117
Fig. 25 – Eu a apresentar <i>Sobretextim</i> ao grupo de crianças.	117
Imagem da autoria da minha colega de sala, tirada com o meu telemóvel.	
Fig. 26 – Reprodução de <i>Mulher</i> . Fonte própria.	118
Fig. 27 – Eu a apresentar <i>Mulher</i> ao grupo de crianças.	118
Imagem da autoria da minha colega de sala, tirada com o meu telemóvel.	
Fig. 28 – Reprodução de <i>Mulher perante o Sol</i> . Imagem retirada da internet.	118
Fig. 29 – Eu a apresentar <i>Mulher perante o Sol</i> ao grupo de crianças.	118
Imagem da autoria da minha colega de sala, tirada com o meu telemóvel.	
Fig. 30 – Reprodução de <i>Sem Título</i> . Fonte própria.	119
Fig. 31 e Fig. 32 – Visita à exposição do Miró no Palácio da Ajuda.	121
Fonte própria.	
Fig. 33 e Fig. 34 – Crianças a reproduzirem duas das obras de Miró.	121
Fonte própria.	

Fig. 35 – Processo de construção do dinossauro. Fonte própria. 123

Fig. 36 – Aspeto final do dinossauro e já em exposição na entrada da escola. 123

Fonte própria.

Lista de Siglas e Acrónimos

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família
ABLA – Associação de Beneficência Luso-Alemã
AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância
ATL – Atividades de Tempos Livres
CAF – Componente de Apoio à Família
C. E. I. – Cadernos de Educação de Infância
CEL – Coopératif de l'École Laïc
CNE – Conselho Nacional de Educação
COC – Currículo de Orientação Cognitiva
DGE – Direção-Geral de Educação
ICEM – Institut Coopératif de l'École Moderne
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada
MEM – Movimento Escola Moderna
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ONGD – Organização Não Governamental para o Desenvolvimento
RSI – Rendimento Social de Inserção
SIBUL – Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de Lisboa
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Quando tomei a decisão de me inscrever no Mestrado em Educação Artística, o meu objetivo era ampliar os meus conhecimentos, sobretudo no que diz respeito aos Serviços Educativos em Museus. Talvez eu conseguisse um trabalho nessa área através deste plano de estudos, era o que eu idealizava. Contudo, a vida dá voltas inesperadas e no verão de 2017 surgiu a oportunidade de voltar a trabalhar como educadora de infância (estava há cinco anos com um emprego a tempo parcial como monitora de Atividades de Tempos Livres – ATL). O novo cargo, numa escola que se rege pelos princípios do Movimento Escola Moderna (MEM) trouxe consigo a obrigatoriedade de me inscrever na Oficina de iniciação ao Modelo, que frequentei entre novembro de 2017 e março de 2018.

Assim, quando me debati com a escolha do título para esta dissertação e consequente trabalho de investigação, deixei para trás o meu interesse pelos Serviços Educativos dos Museus e optei por aliar a formação que a entidade patronal exigia que eu fizesse com a questão do currículo das Artes no Ensino Pré-Escolar. Foi desta forma que nasceu o título: *A Educação Artística no Movimento Escola Moderna: (im)possibilidades de um currículo das artes na Educação Pré-Escolar*. Todavia, a escola em que estou no momento presente a exercer a minha profissão tem uma história, valores bem definidos, um contexto social e económico específico, pelo que ainda neste primeiro capítulo farei uma breve descrição da mesma. O seu nome é Associação de Beneficência Luso-Alemã.

Enquanto educadora de infância que aprecia arte (não o vou esconder, tenho um apreço especial por pintura) sou muitas vezes confrontada com o pouco interesse que os meus colegas de profissão têm em trabalhar este tópico com as suas crianças. De certa forma entendo que é uma área menos explorada nas formações superiores de educadores – sobretudo na sua vertente mais específica, ou especializada – e que talvez advenha daí a explicação para o facto de se sentirem, geralmente, pouco seguros, motivados ou disponíveis para integrarem, de uma forma sistemática e continuada, as artes na sua prática pedagógica. Foi partindo desta constatação que, como educadora infantil, comecei por me interrogar: será que não existem materiais (didáticos e pedagógicos) disponíveis para nos ajudar a estruturar atividades letivas centradas nas artes? Qual a faixa etária em que se deve começar este trabalho de sensibilização da criança para os processos de criação e contemplação artística? Quais as vantagens e benefícios de visitar museus e/ou

galerias de arte com crianças tão pequenas quando, muito frequentemente, os próprios educadores são relutantes em explorar o potencial disciplinar e interdisciplinar das artes através do currículo escolar? Estas foram algumas das questões de partida que me motivaram a investigar e a refletir sobre algumas das possibilidades ou impossibilidades com que se deparam os educadores infantis que, como eu, procuram integrar as artes na sua prática pedagógica e, de algum modo, reforçar a presença e pertinência dos saberes artísticos no interior do currículo do pré-escolar.

De modo a tentar responder a algumas destas minhas perguntas e dúvidas iniciais, afigurou-se-me essencial recuar no tempo em busca de algum esclarecimento (ou exemplo) que me pudesse nortear, tanto na minha atual prática pedagógica enquanto educadora de infância, como no meu processo de investigação e escrita desta dissertação de mestrado. Este meu ‘regresso ao passado’ justificou-se, numa primeira instância, pela minha tomada de consciência (para a qual a frequência do Mestrado em Educação Artística contribuiu em grande medida) de que muitas das conceções e representações (individuais e sociais) que hoje temos sobre ‘a criança’ e sobre ‘a educação infantil’, são elas mesmas, construções históricas cuja herança se cristalizou e naturalizou, de certa forma, nas nossas práticas de ensino-aprendizagem, de maneira que hoje se tornaram para nós, educadores, evidentes e inquestionáveis.

Assim, para melhor aprofundar o meu tema geral de investigação, tornou-se para mim imprescindível compreender o modo como nasceu o Movimento Escola Moderna na Europa e em Portugal e, qual a sua relação com o Movimento Escola Nova – o primeiro modelo pedagógico que se celebrizou e disseminou internacionalmente na primeira metade do século XX, em contestação da chamada ‘escola tradicional’ – bem como quais os métodos que desde então têm vindo a ser utilizados para a sua implementação numa sala de ensino pré-escolar (sem esquecer os seus princípios norteadores e fazendo uso de todas as ferramentas pedagógicas e recursos didáticos que lhe são inerentes). Por outro lado, para circunscrever o meu objeto de estudo específico – a educação artística no currículo pré-escolar – procedi à compilação de algumas teorias e conceções psicopedagógicas, defendidas e exploradas por diversos autores (uns mais históricos outros mais contemporâneos), para impulsionar a educação artística no ensino pré-escolar. À luz destas teorias e autores, procurei igualmente averiguar de que forma é que todas estas teorias e conceções sobre o lugar e o papel das artes no currículo da educação

infantil estão a ser colocadas em prática, designadamente, a partir do modelo de formação de educadores que é proposto pelo Movimento Escola Moderna.

A este respeito, devo dizer que um dos primeiros problemas que se colocaram a esta investigação centrou-se na pesquisa, condições de acesso e seleção de materiais bibliográficos e documentais que fossem efetivamente relevantes, quer para a conceção e planificação das minhas atividades pedagógicas em contexto de sala de aula, quer para a sustentação empírica desta investigação (e respetiva redação da dissertação), uma vez que existe atualmente (sobretudo na *internet*) uma grande abundância e diversidade de textos (desde monografias a artigos, teses e dissertações), publicados acerca do MEM. No entanto, à medida que fui avançando na inventariação sistemática e leitura destas fontes bibliográficas, fui-me deparando com uma contrariedade (para não dizer, paradoxo) que acabou por emergir nesses textos: a quase total ausência de material escrito acerca da abordagem à Educação Artística neste modelo curricular.

Por conseguinte, apesar de ser vasto o material bibliográfico atualmente disponibilizado a partir da *internet*, e ainda que me tenha sido facultado o acesso a muitos textos durante o período em que frequentei a Oficina de iniciação ao Modelo do Movimento Escola Moderna, tornou-se necessária a pesquisa (e a deslocação) aos arquivos institucionais da sede do MEM, em Lisboa¹. Nessa ocasião tive a oportunidade de consultar os fundos documentais constantes no arquivo da instituição, nomeadamente, os materiais publicados acerca da Educação Artística nas revistas *Escola Moderna* e também uma coletânea de textos de diversos autores que haviam reunido recentemente, entre eles, Vigotski, L. S. (1999 [1925]) e Fróis, J. P., Marques, E., Gonçalves, R. M. (2000).

Porém, pude verificar, uma vez mais, a escassez de materiais publicados nas revistas do Movimento a propósito da questão específica da Educação Artística. Aliás, o facto de a Educação Artística ser um assunto que é pouco ou raramente explorado, foi-me inclusivamente confirmado por alguns membros da instituição com os quais tive a oportunidade de contactar mais diretamente. Foi-me igualmente explicado que só muito recentemente começou a surgir no MEM algum interesse e algum trabalho de pesquisa

¹ Durante o período da minha deslocação à sede do MEM, para efeitos de pesquisa bibliográfica, as pessoas que me receberam foram extremamente simpáticas e disponíveis, pelo que deixo aqui o meu especial agradecimento a todos aqueles que, de uma forma mais ou menos direta, me facultaram o acesso aos materiais de arquivo desta instituição.

sobre este tema, daí o conjunto de textos recentemente compilados pela instituição, contendo contributos de vários teóricos – entre eles Vygotsky (autor de relevo em matérias estruturante do modelo MEM, como o desenvolvimento da linguagem e a criatividade) – para que fiquem futuramente disponíveis para discussão/reflexão por parte dos educadores e investigadores deste modelo pedagógico.

Assim, foi com base nos materiais bibliográficos anteriormente mencionados que a presente investigação se desencadeou. Por esse motivo também se explica que, ao longo desta dissertação, se tenha optado (como estratégia simultaneamente teórica e metodológica) por privilegiar a análise e reflexão sobre os textos e os autores que, de forma mais assumida, são difundidos pelo MEM, nas suas ações de formação dirigidas a educadores de infância. Tendo por referência esses textos e autores estruturantes do ideário pedagógico do MEM, ao longo desta dissertação os exemplos mais citados são: António Faria de Vasconcelos (um dos impulsionadores do movimento Escola Nova na Europa e no Mundo), Sérgio Niza (um dos fundadores e atual diretor do Movimento Escola Moderna português), Célestin Freinet (que nos seus primeiros anos de trabalho como docente se identificava com a Escola Nova e mais tarde deu origem ao Movimento Escola Moderna em França), Manuela Castro Neves (a autora que explicou num artigo para a revista *Escola Moderna* todas as técnicas inovadoras de Freinet, sendo que muitas delas viriam a fazer parte dos princípios pedagógicos subjacentes ao MEM), Pascal Paulus (um autor que cito várias vezes devido à sua descrição de como aconteceu a evolução do Movimento Escola Moderna em França), Teresa Vasconcelos (educadora de infância, professora na Escola Superior de Educação nos cursos de formação de educadores e coordenadora em diversos departamentos, atualmente reformada, escreveu diversos livros e artigos sobre a Educação de Infância) e João Pedro Fróis, Elisa Marques e Rui Mário Gonçalves (autores de *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*, um livro que colige todas as comunicações que foram feitas numa conferência realizada em setembro de 1999 sobre a Educação Estética e Artística na Fundação Calouste Gulbenkian).

Dentro dos vários núcleos temáticos (e subtemáticos) que compõem esta dissertação, procurei sempre destacar autores relevantes no panorama nacional, uma vez que o meu principal objetivo consistia em compreender (e escrever sobre) a realidade portuguesa, pois esta é aquela em que eu trabalho e aquela que, simultaneamente, eu própria menos

conheço (até porque muito daquilo que conhecemos sobre o passado e o presente do Movimento Escola Moderna tem, em primeiro lugar, uma origem internacional). Penso que este enraizamento na realidade Portuguesa, bem como o foco na questão da educação artística (que tem sido uma das vertentes pedagógicas mais negligenciadas não só pelo MEM, como também pelos investigadores deste modelo pedagógico) poderá tornar a leitura do meu trabalho mais interessante e pertinente para outros educadores interessados nestes temas e problemas da educação pré-escolar, ao mesmo tempo que poderá também consistir num elemento diferenciador da minha dissertação em relação a outros trabalhos académicos já anteriormente publicados sobre o MEM.

Alguns dos autores estruturantes do MEM, bem como da minha própria dissertação, são figuras incontornáveis em determinados assuntos, como é o caso de Sérgio Niza ou Célestin Freinet, outros nem tanto. A visita à sede do MEM trouxe-me uma série de autores que têm sido publicados na revista *Escola Moderna* e que muito contribuíram para o meu entendimento de como se processou o desenvolvimento do Movimento na Europa e em Portugal, além das questões relacionadas com a Educação Artística. Por outro lado, sou sócia da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) desde que me formei como educadora no ano 2009 e recebo em casa as revistas [*C.E.I.*] – *Cadernos de Educação de Infância*, que publicam quadrimestralmente. Assim que defini o tema da dissertação, juntei todas as revistas e analisei que artigos poderiam ser relevantes para o meu objeto de estudo. As bibliografias destes artigos conduziram-me a outros textos/livros e a pesquisa no Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de Lisboa (SIBUL) facultou-me outras tantas dissertações e livros. Com o material todo reunido, estava na hora de começar a escrever.

Além dos objetivos acima mencionados, com a minha dissertação pretendi: 1) esclarecer a ligação entre Movimento Escola Nova e Movimento Escola Moderna, revelando quais os pontos em comum e aqueles em que ambos os modelos se diferenciam; 2) criar um texto que pode também funcionar como uma fonte documental para futuras investigações acerca da história do Movimento Escola Moderna em Portugal, uma vez que procurei aqui reunir um conjunto de fontes bibliográficas e informação compilada a partir de publicações e materiais empíricos que anteriormente se encontravam dispersos; 3) descrever e compreender os princípios do MEM, bem como os métodos e os instrumentos através dos quais estes princípios são implementados no ensino pré-escolar

(instrumentos de pilotagem, organização do espaço e do tempo, utilização da metodologia de trabalho por projetos, etc.); 4) clarificar as concepções de currículo e os modos de operacionalização dos princípios e das orientações curriculares na educação pré-escolar; 5) apresentar e refletir sobre a minha própria prática pedagógica, dando exemplos concretos de situações educativas em contexto de sala de aula e, nomeadamente, atividades que exploram o potencial da educação artística (em particular, as artes plásticas e visuais) no jardim de infância; 6) defender e valorizar a importância da educação artística na educação pré-escolar, em geral (e numa sala em que se trabalhe com o modelo advogado pelo Movimento Escola Moderna, em particular), tendo por base as experiências e os resultados que decorreram do meu trabalho com um grupo de crianças.

Na parte mais empírica desta dissertação mobilizei um conjunto de imagens que foram captadas por mim (por intermédio de máquina fotográfica) para registar e documentar os meus processos de trabalho pedagógico, os respetivos materiais didáticos e instrumentos de pilotagem que foram introduzidos durante o ano letivo, bem como a realização de algumas atividades. O meu objetivo foi tornar legível aquilo que estava a descrever através de uma imagem. Devo, no entanto, referir que nem sempre este processo de documentação e captação de imagem (fontes próprias) teve a sistematicidade que seria desejável num trabalho de investigação-ação de carácter mais exaustivo (sobretudo, quando nele estiveram envolvidos processos e produtos de natureza fundamentalmente ‘artística’ e ‘visual’). A verdade é que, como educadora, por vezes eu estava tão absorvida no trabalho com as crianças que nem me ocorria a necessidade de fotografar o que estávamos a fazer (algo que aconteceu, por exemplo, durante a construção do dinossauro, uma atividade proposta pelo grupo de meninos que estava a fazer o projeto de investigação sobre estes animais, do qual só tenho uma fotografia da construção e outra do produto final). É caso para dizer que, em muitas ocasiões, me deparei com dificuldades decorrentes da minha condição de ‘observadora-participante’, sendo frequente notar a impossibilidade de me dedicar com o mesmo afincamento a ambos os papéis em simultâneo: observar o que está a ser feito e participar nesse mesmo ‘fazer’.

Ao longo desta dissertação, também foram mobilizadas imagens impressas (a maior parte delas extraídas da *internet*) como, por exemplo, no caso das várias pinturas de Kandinsky e de Miró que serviram de base para a realização de atividades pedagógicas, assim como toda uma panóplia de materiais plástico-artísticos (como tintas guache,

pincéis, folhas A4 e A3, caixas de ovos, tampas, cartolinas, cartão canelado, cola, tesoura, etc). No decurso das diversas propostas educativas que tive oportunidade de colocar em prática durante o meu processo de formação no MEM, tive o cuidado de efetuar um registo escrito das minhas conversas com as crianças. Os frutos deste registo foram incorporados no corpo deste texto, o que permitirá ao leitor observar algumas evoluções, notar a forma como crianças pequenas apreciam arte sem constrangimentos de pensamento e, eventualmente, extrair as suas próprias conclusões.

Em resumo, esta dissertação nasceu da minha frequência da Oficina de iniciação ao Modelo do Movimento Escola Moderna, tendo por base uma investigação teórica (tão sistemática e pormenorizada quanto me foi possível, tendo em conta as várias condicionantes de tempo e de acesso a materiais com que me deparei logo à partida), bem como a recolha e compilação de fontes documentais e bibliografia específica relativamente inédita (quer em relação ao MEM português, quer no que diz respeito ao currículo da educação artística). A partir da leitura e análise dessa mesma documentação, algumas decisões foram tomadas acerca da necessidade de deixar de parte alguns pontos inicialmente previstos (mas que se foram tornando menos relevantes à medida que a investigação-ação se foi desenrolando) ou de incluir outros aspetos menos previsíveis que decorreram do processo de implementação de todos os aspetos inerentes ao modelo curricular em questão, bem como de algumas atividades de teor artístico na minha sala de atividades, a Sala das Focas, no ano letivo 2017/18.

Considero que este trabalho de investigação-ação, embora focado num tema que tem vindo a ser objeto de variadas publicações anteriores (até pela incontestabilidade da sua importância na História da Educação Ocidental do século XX), vem acrescentar um olhar pertinente e inovador a esta matéria até porque pretende fazer uma síntese, o mais atualizada possível, da história do Movimento Escola Moderna na Europa e sobretudo em Portugal, tendo como ponto de partida o Movimento Escola Nova, de onde terá evoluído e adquirido autonomia. Por outro lado, tendo em conta a diversidade de materiais consultados e compilados, estou em condições de afirmar que não existe uma dissertação publicada até ao momento que se proponha abordar a Educação Artística em salas do Ensino Pré-Escolar que trabalham segundo o modelo do Movimento Escola Moderna, uma vez que até o próprio Movimento só agora começou a debruçar-se sobre esta questão. Deste modo – e tal como procurarei demonstrar ao longo das páginas que se seguem –

esta dissertação pretende contribuir (de uma forma que poderei classificar como modesta e simultaneamente pioneira) para a exemplificação, descrição, reflexão, valorização e afirmação de um conjunto de atividades pedagógicas que, centrando-se nas (im)possibilidades de integração e exploração sistemática do potencial (cognitivo, expressivo, afetivo e educativo) das artes plásticas e visuais no currículo da Educação Pré-Escolar, foram fruto da criatividade das crianças (e dos adultos que as acompanharam durante um ano letivo), no contexto de uma sala de atividades que tem como princípios base a democracia, a cooperação e a autonomia. Como educadora e investigadora, este é o meu contributo para a Educação Artística: uma dissertação focada no Movimento Escola Moderna, mas essencialmente norteadada pelo desejo de trabalhar a Arte com crianças pequenas, de lhes despertar o gosto pela criação artística e pela participação em espaços culturais, de modo a que possam apreciar e beneficiar o que de melhor temos e fazemos (e podemos vir a fazer) no nosso país e no mundo.

Roteiro dos Capítulos

A presente dissertação encontra-se dividida em três capítulos distintos, no entanto, existe um fio condutor entre eles que lhes confere coerência e facilita a compreensão por parte do leitor. Neste sentido, no **Capítulo I** começarei por explicar quais são os meus pressupostos teórico-metodológicos, clarificando em primeiro lugar qual é o meu Estado da Arte, ou seja, perante o título deste trabalho de investigação e os temas que serão abordados nas próximas páginas, identificarei todos os trabalhos académicos já publicados que abordam os mesmos assuntos que eu, revelando em que medida essas dissertações contribuíram para a minha pesquisa. De seguida surgirá um subcapítulo em que exporei a minha Metodologia de trabalho, pelo que explicarei o motivo de ter escolhido a Metodologia Qualitativa e também a Investigação-Ação, como as utilizei em todo o processo de recolha de informação, aplicação no terreno (sala de aula) e análise dos resultados obtidos. Ainda no **Capítulo I** farei uma breve descrição dos marcos históricos mais importantes nos quase 35 anos de existência da Associação de Beneficência Luso-Alemã, bem como dos valores que regem esta instituição, na qual me orgulho de exercer a minha atividade docente desde 2017 e onde coloquei em prática as atividades pedagógicas relacionadas com a minha investigação. Por fim, farei uma breve

descrição dos princípios gerais por que se regem os dois modelos pedagógicos em causa neste trabalho de pesquisa: a Escola Nova e o Movimento Escola Moderna.

O **Capítulo II** aprofundará as questões teóricas relacionadas com o Movimento Escola Moderna e o currículo no Ensino Pré-Escolar, sendo que o primeiro subcapítulo apresentará o modelo Escola Nova como o antecessor do Movimento Escola Moderna. Célestin Freinet será alvo de um enfoque especial, pois este professor que colocava em prática os preceitos da Escola Nova na sua sala de aula foi quem deu origem ao Movimento Escola Moderna, em França, após a II Guerra Mundial. A história dos dois modelos será retratada de uma forma sistemática e dará conta dos principais acontecimentos que tiveram lugar tanto na Europa como em Portugal. A fechar o subcapítulo farei ainda uma descrição das principais diferenças e semelhanças entre os dois modelos educativos. No subcapítulo que se segue focar-me-ei na temática do currículo na Educação Pré-Escolar portuguesa, como surgiu, a evolução que sofreu ao longo do tempo, a sua transversalidade e intencionalidade educativa, bem como o espaço que é dado às artes neste tipo de documentação. Finalmente, o último subcapítulo do **Capítulo II** proporcionará uma fundamentação teórica acerca do que os educadores de infância podem fazer em sala de aula para promover o desenvolvimento artístico nas crianças em idade pré-escolar, nomeadamente através de atividades focadas em cada um dos três campos de ação: Execução (aplicação de técnicas artísticas), Criação (fazer algo de novo) e Apreciação (familiarização com obras de artistas ou até mesmo dos seus colegas de turma, tecendo comentários aos mesmos). Será também descrito de que forma o Movimento Escola Moderna está a formar educadores preparados para proporcionar um desenvolvimento da educação artística (sobretudo no domínio das artes visuais e plásticas) adequado, informado e eficaz.

O último capítulo desta dissertação, o **Capítulo III**, contará com um primeiro subcapítulo explicativo do modo como implementei o Movimento Escola Moderna na minha sala de aula (a Sala das Focas), de que forma as crianças foram aderindo às inovações que lhes apresentava e todos os aspetos pedagógicos inerentes a uma sala de Ensino Pré-Escolar que escolheu utilizar este modelo curricular no seu dia a dia. O segundo subcapítulo revelará ao leitor as atividades de teor artístico que tive oportunidade de explorar com o meu grupo durante um ano letivo, como surgiram, o que foi feito, o que as crianças aprenderam, qual a reação das famílias e também da comunidade escolar.

CAPÍTULO I – A Educação Artística e o Movimento Escola Moderna

1.1 – Pressupostos Teórico – Metodológicos

1.1.1 – Estado da Arte

Na introdução a esta dissertação mencionei algumas escolhas que tive de fazer para definir o rumo da minha investigação e uma das principais prendeu-se com a minha frequência da Oficina de iniciação ao Modelo do Movimento Escola Moderna. Esta Oficina teve uma componente teórica e outra prática, isto é, aquilo que aprendíamos nas sessões na sede do Movimento tínhamos de aplicar no nosso local de trabalho. A cada encontro dispúnhamos da oportunidade de partilhar o que tínhamos conseguido executar, revelando quais as nossas dificuldades e estratégias. As formadoras premiavam-nos com novos desafios. No final da formação entregámos um portfólio escrito em que estava descrito tudo o que implementámos, pois, sendo uma oficina creditada tínhamos de receber um certificado com uma avaliação quantitativa.

Entretanto, considerei que seria vantajoso reutilizar toda a informação que estava a receber, aplicando-a na minha dissertação de mestrado, pelo que o título que escolhi foi *A Educação Artística no Movimento Escola Moderna: (im)possibilidades de um currículo das artes na Educação Pré-Escolar*. Já de seguida referirei as dissertações de mestrado ou teses de doutoramento já existentes em Portugal, que se relacionam de alguma forma com o meu objeto de estudo.

Do meu ponto de vista existem dois grandes temas no meu trabalho de investigação, são eles: Educação Artística e Movimento Escola Moderna. Ambos serão analisados de um modo geral, mas haverá uma abordagem mais aprofundada no que diz respeito à Educação Pré-Escolar. Por outro lado, também será passado em revista o que é o currículo e como nasceram as orientações curriculares em Portugal para a faixa etária acima mencionada.

O Movimento Escola Moderna é, inclino-me a concordar com Jorge Ramos do Ó, “o mais importante movimento pedagógico em Portugal até ao presente” (2016, p. 19), tendo completado 50 anos de existência em 2016. No que se refere a dissertações de mestrado

disponíveis para consulta relativas a este tópico, quando pesquisei nos repositórios das universidades portuguesas, encontrei cinco dissertações defendidas em Lisboa (faculdades do Instituto Politécnico e da Universidade de Lisboa), bem como uma tese de doutoramento; uma dissertação foi entregue no Instituto Politécnico de Viseu e outra na Universidade do Porto.

Relativamente aos trabalhos que foram defendidos em Lisboa, a Ana Sofia Moreira da Silva (2010) fez um estudo que me ajudou a ter uma visão mais alargada sobre a Oficina de iniciação ao Movimento Escola Moderna, ao abordar o modo como é gerida e supervisionada pelas formadoras, regra geral, Educadoras de Infância no ativo. Já a dissertação da Joana Moura Remédios (2014) contribuiu para a minha pesquisa com alguma informação sobre o papel do educador numa sala de jardim de infância em que o modelo curricular utilizado é o MEM; a da Dora Filipa Camacho Soeiro (2014) facultou-me alguns dados a respeito da autonomia que as crianças adquirem, nomeadamente através da utilização dos vários instrumentos de pilotagem; o trabalho do Luís Filipe Batista Mestre (2010) proporcionou-me alguns conhecimentos acerca de todas as iniciativas de formação cooperada oferecidos pelo Movimento (como ele é professor de 1º Ciclo de Ensino Básico o seu contexto educativo e de prática pedagógica difere do meu) e o da Marta Botelho de Almeida (2013) ofereceu-me algumas noções teóricas e também o relato das suas experiências práticas sobre o momento das Comunicações, uma ocasião privilegiada de avaliação e comunicação do trabalho que é desenvolvido diariamente.

A Natacha Filipa Coelho da Fonseca (2014), aluna do Instituto Politécnico de Viseu, fez um estudo que incluiu alguns detalhes sobre a rotina diária e semanal numa sala de jardim de infância em que se trabalha com as crianças de acordo com o Movimento Escola Moderna, enquanto Karla Bohac (2014) explicou de que forma este modelo curricular se relaciona com a emergência das Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar, outro dos temas abordado no corpo do meu trabalho de investigação. Por fim, a tese de doutoramento da Maria Assunção Folque (2012) foi uma importante fonte de esclarecimento acerca da implementação e utilização dos vários instrumentos de pilotagem em sala de aula, designadamente do Diário de Turma, pela sua descrição de como se processavam os Conselhos de Turma nas duas escolas envolvidas na sua investigação.

Esta pequena lista engloba apenas as dissertações de mestrado em que o nível de ensino que está a ser alvo de estudo é o pré-escolar (exceto uma, mas essa foi relevante para mim devido ao motivo já explicitado), não obstante, existem outras investigações disponíveis relacionadas com o 1º Ciclo de Ensino Básico. De entre as dissertações que inventariei acima, três delas ostentam um subcapítulo breve com a história do Movimento, descrevendo sobretudo os pontos chave de como este nasceu em Portugal. Porém, não encontrei nenhuma dissertação que aprofundasse, de modo mais sistemático e localizado, as raízes históricas do MEM no nosso país.

Quando procurei por dissertações que abordassem a temática da Escola Nova encontrei apenas uma, escrita por Luís Carlos Rodrigues dos Santos (2003), que me foi muito útil na compreensão de como decorreu o seu processo de implementação nas escolas portuguesas. Fiquei com uma noção bastante ampla do seu impacto no nosso sistema de ensino, uma mudança de paradigma que terá sido impulsionada pela instauração da República a 5 de outubro de 1910. Assim, o autor refere que a Escola Nova terá chegado a Portugal quando o movimento estava no seu auge na Europa e nos Estados Unidos da América e que vários estabelecimentos de ensino foram inaugurados no nosso país com estes princípios pedagógicos (p.108). No entanto, as nossas escolas tiveram um curto período de existência em comparação com o que aconteceu a nível internacional e em muitos casos não alcançaram o público alvo desejado (as classes mais altas) (p.110). Após a entrada em vigor do regime ditatorial do Estado Novo, praticamente deixa de se ouvir falar neste modelo de ensino em Portugal, pois os professores foram novamente obrigados a adotar um modelo mais ‘tradicional’ e só mais tarde nasceria o Movimento Escola Moderna português.

Por outro lado, numa breve pesquisa que efetuei em repositórios *online* relativa ao tópico das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), foi-me possível encontrar apenas uma dissertação sobre o tema, da autoria de Maria Clara de Faria G. V. Craveiro (1998), que me permitiu ter uma perceção dos benefícios que este documento veio trazer aos educadores, o quanto valorizou a profissão, até mesmo perante os docentes dos restantes níveis de ensino, e uma outra que explora o assunto em alguns subcapítulos, lavrada pela Maria do Carmo Rebelo M. C. P. de Almeida (2014), que me concedeu uma panorâmica da história da educação infantil em Portugal até à criação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* e à publicação das OCEPE, relatando as mudanças

que os dois documentos trouxeram. Ambos os trabalhos foram entregues e defendidos na Universidade do Minho.

Uma investigação foi defendida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, escrita pela Ana Catarina Gonçalves dos Santos (2015), que me abriu os olhos para o papel da Direção-Geral de Educação (DGE) na conceção das *Orientações Curriculares*; uma outra foi entregue na Universidade Aberta e que dentro da temática do currículo aborda a questão da transição entre o Ensino Pré-Escolar e o 1º Ciclo de Ensino Básico, da autoria de Maria Isabel Cadete Laranjeiro (2011), permitiu-me descobrir algumas ligações entre as competências que os dois níveis de ensino exigem dos seus alunos.

Existem ainda mais algumas dissertações acessíveis para consulta dentro desta temática, mas que dizem respeito a estudos comparativos entre o currículo do pré-escolar e o do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como entre a realidade portuguesa e a alemã neste primeiro nível de escolaridade. Deste modo, não encontrei nenhuma dissertação que relacionasse as *Orientações Curriculares* com a promoção do desenvolvimento artístico da criança, mas existem algumas que estabelecem esta relação com o domínio da Matemática ou da Escrita/Literacia.

Finalmente, fiz uma recolha das dissertações relacionadas com a Educação Artística no Pré-Escolar e descobri que uma foi apresentada na Universidade do Algarve, entregue por Cláudia Ramires Rosa (2013), que me alertou para o potencial comunicativo da arte, mesmo e talvez sobretudo nas produções infantis, uma vez que em idade pré-escolar as crianças ainda não sabem escrever e outra na Universidade Aberta, tendo sido elaborada por Rosa Maria da Anunciação Montez (2012) que me possibilitou uma perspetiva do que é a educação artística num modelo curricular diferente daquele que apresento nesta minha dissertação, o Modelo Reggio Emilia. Das duas que foram alvo de defesa na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, uma foi escrita por Susana Isabel da Silva M. J. Ferreira (2009), tendo contribuído para o meu próprio trabalho com algumas ideias de atividades artísticas que podem ser introduzidas em salas de jardim de infância e a segunda tem a autoria de Maria Madalena Sampaio F. A. Santos (2016), que me propiciou algumas técnicas que posso desenvolver com os meus alunos, como a digitinta com preenchimento de cor, que desconhecia ou as anilinas.

Identifiquei ainda duas dissertações de Mestrado entregues na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, a primeira redigida por Rita Isabel Dias Rovisco (2015), que referiu uma série de programas de ensino vocacionados para a Educação Artística, nomeadamente o *Discipline Based Art Education* (introduzido em diversas escolas nos Estados Unidos da América) ou o *Primeiro Olhar* (desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian); a segunda por Ana Isabel Augusto (2017), que me concedeu alguns dados acerca da organização do Ensino em Portugal, bem como quais as ofertas disponíveis na área da Educação Artística. Por fim, localizei uma dissertação entregue e defendida na Universidade do Minho, lavrada por Ana Isabel Gameiro Oliveira (2009) que me ajudou a entender de que modo o educador de infância pode criar um ambiente educativo que promove as Artes Plásticas e uma na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, da autoria de Tânia Duarte Coimbra (2014), que me levou a pensar no modo como eu, educadora, olho para as produções artísticas dos meus alunos, sem juízos de valor ou comparações.

Destas dissertações, nenhuma faz referência ao progresso artístico numa sala de atividades que utilize o modelo curricular do Movimento Escola Moderna, embora algumas delas aludem ao Modelo em questão, relatando os seus princípios pedagógicos de forma sucinta.

Posto isto, as palavras chave que utilizei nas minhas pesquisas foram: Movimento Escola Moderna, Escola Nova, *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e Educação Artística no Pré-Escolar. Todas as dissertações que encontrei e também a tese de doutoramento foram importantes para a minha recolha bibliográfica, pois ao verificar os autores que muitas destas pessoas utilizaram, construí a minha própria bibliografia.

1.1.2 – Metodologia

Neste domínio, importa mencionar que para a minha dissertação em Educação Artística utilizei duas metodologias: Investigação Qualitativa e Investigação-Ação. A primeira, tal como o nome indica, significa que todos os elementos reunidos são apelidados de qualitativos, pois dizem respeito a detalhes sobre pessoas, lugares e conversas, existindo um contacto profundo da minha parte com os intervenientes no seu meio (isto é, as crianças com quem trabalho e que tiveram um papel relevante no desenrolar do meu

processo de averiguação, na verdade, são elas as verdadeiras protagonistas) (Bogdan, Biklen, 1994, p 16). Neste tipo de investigação o mais importante é o processo não o produto final.

Em contrapartida, também não pode ser esquecido que durante o meu trabalho de campo existe uma interação entre a minha própria história, o meu género, a minha etnia, a classe social a que pertenço e a das crianças em quem se centra o meu estudo, ou seja, o contexto de vida de cada um de nós tem a sua influência em todo este processo e na forma como os resultados são interpretados (Aires, 2015, p. 13). Assim sendo, as estratégias utilizadas também são apelidadas de *Técnicas Diretas ou Interativas*, aquela que apliquei mais vezes foi a *observação participante* (Aires, 2015, p. 24). O facto de conhecer bem os elementos que intervieram no meu estudo e de eles também terem confiança comigo, permitiu-me observá-los de um modo natural, mas sobretudo intencional e sistemático, recolhendo dados escritos e fotográficos. Foi necessário algum cuidado da minha parte para não perturbar as dinâmicas das crianças, nem projetar nelas os meus sentimentos ou preconceitos de investigadora. Dessa forma, não estimulei, manipulei ou intervi (pelo menos, não de uma forma assumidamente consciente ou deliberada) junto das crianças em momentos de observação.

Em alguns momentos também foi empregue a *entrevista de grupo*, nomeadamente quando pretendi ouvir o que as crianças pensavam acerca de algumas obras de arte (pinturas de Kandinsky e Miró). Não foi uma *entrevista em profundidade* (no seu sentido mais estruturado) porque as crianças só tiveram oportunidade de *dizer* o que pensam e nunca o que poderiam *fazer* no que diz respeito ao assunto em estudo (Aires, 2015, p. 31), mas dadas as suas características de pensamento ainda imaturas (faixa etária dos 3 aos 6 anos) seria difícil colocar questões de natureza mais abstrata. Derivado da estrutura flexível deste tipo diálogo foram aplicadas algumas perguntas complementares apenas para entender um ou outro comentário de uma das crianças que não estava a ser tão claro, por exemplo, eu podia perguntar: *O que veem nesta pintura?* E a criança responder: *Parece um monstro*. E eu questionar de seguida: *Onde estás a ver isso?* somente para compreender qual a relação entre a imagem e o pensamento da criança. Todavia, todas as respostas foram abertas, não existindo em momento algum o objetivo de obter uma resposta pré-estabelecida e apesar de ser um grupo nunca se constatou que uma das crianças controlasse a opinião de todas.

Após a conclusão da recolha de informação através das observações e das entrevistas foi necessário tratar todos os dados obtidos, refletindo sobre eventuais conexões entre as informações e estabelecendo hipóteses que poderiam levar à elaboração de uma teoria (Aires, 2015, p. 26). As anotações efetuadas em diversos papéis durante as primeiras fases da investigação transformam-se num documento em que se procura dar sentido a tudo o que foi feito e porquê, expondo toda a informação, referindo padrões que se verificaram e apresentando interpretações possíveis. No fundo, a conclusão de uma investigação qualitativa (de uma dissertação, no meu caso) é a história escrita que se iniciou no levantamento de material empírico e se consolidou mediante a análise e a exposição desse mesmo material. Posteriormente, o trabalho é validado consoante alguns critérios, são eles: *credibilidade* (se a informação recolhida corresponde à realidade), *aplicabilidade* (se aquilo que o autor descobriu pode ser empregue por outras pessoas e noutros contextos), *consistência* (se os resultados são os mesmos no caso de outra pessoa fazer a mesma investigação) e *neutralidade* (se os resultados não estão modificados em função do interesse, motivação e perspetiva pessoal do investigador) (Aires, 2015, pp. 54 – 55).

A outra metodologia que utilizei durante o meu estudo foi a Investigação-Ação, uma vez que pretendi aumentar o meu conhecimento e o da comunidade educativa em que me insiro (educadores de infância que adotam o MEM) acerca de determinados assuntos (Investigação) e simultaneamente impulsionar uma mudança nessa mesma comunidade (Ação). No fundo, o grande objetivo desta metodologia é melhorar a execução prática de determinada função (docente, por exemplo) através de uma ampliação do conhecimento sobre a mesma. Consequentemente, durante a investigação é efetuada uma mudança na prática, observam-se os resultados dessa alteração, reflete-se acerca dos mesmos e define-se uma nova planificação da ação, bem como a respetiva concretização (Mesquita-Pires, 2010, p. 70). Esta metodologia envolve tanto os participantes do estudo como o próprio investigador, pelo que a mudança acontece não só no contexto de atuação, na situação concreta e seus intervenientes, como também naquele que promove a pesquisa (quer a nível profissional quer pessoal). Tal como Júlia Oliveira-Formosinho nos deixou descrito ao referir-se aos educadores de infância:

Clarifica-se a relação indissociável entre aprendizagem do adulto-aprendizagem da criança e afirma-se que o direito da criança a aprender participando é correlativo ao direito de o professor a aprender no âmbito das questões da profissão (2007, p. 46).

Deste modo, a Investigação-Ação tem um papel relevante na formação de professores e educadores, pois fornece as bases para estes terem o desejo de entenderem os seus alunos, a forma como mais novos ou mais velhos pensam e interagem uns com os outros, evidenciando as ocorrências que devem melhorar na sua prática diária e qualificando os momentos de aprendizagem. Muitas vezes a formação inicial do professor centrou-se numa pedagogia transmissiva, pelo que posteriormente este tem de sentir o desejo de investigar e encontrar uma prática com que se identifique, pois tal como nos diz Formosinho, adotar um modelo curricular é um fator de qualidade (2007, p. 9) e ajuda a refletir sobre a prática.

Por último, este tipo de investigação acarreta *autenticidade* (o autor da pesquisa fala em nome próprio, revelando o seu ponto de vista dentro de determinado contexto social, económico, político e cultural) e *novidade* (existem elementos novos em algum ponto do estudo, ou nas questões levantadas ou na explanação dos resultados alcançados) (Mestre, 2010, p. 34). Ao contrário de outro tipo de pesquisas em que a validação acontece por intermédio de amostras estatísticas, neste caso sucede um processo de generalização, isto é, através da transferência do conhecimento adquirido para outras realidades que replicarão o que foi feito no primeiro estudo.

No que me diz respeito, ao fazer uso desta metodologia tencionei gerar mudanças na minha prática pedagógica, introduzindo a temática da Arte com maior frequência e consistência junto das crianças em idade pré-escolar, refletindo sobre os resultados decorrentes dessa mudança e o conhecimento alcançado. Posso dizer que me sinto cada vez mais à vontade para falar de artistas, movimentos artísticos, técnicas e outros conceitos (embora ainda tenha um longo caminho a percorrer) e que mudei a minha maneira de encarar essa temática. Se antigamente tinha receio de falar em Arte por medo de falhar algum conceito, agora sou eu que desafio as crianças a darem asas à criatividade, saindo da sua zona de conforto. E o meu desejo é conseguir motivar outros profissionais a fazerem um percurso semelhante, sejam aqueles que trabalham ao meu lado, na mesma escola, ou outros que venham a ler a minha dissertação ou com quem tenha a oportunidade de falar sobre isto.

Após esta descrição sucinta das duas metodologias que utilizei, farei agora uma exposição de como decorreu todo o processo de construção desta dissertação, desde a fase

de pesquisa até ao momento da escrita. Tal como foi referido anteriormente, o primeiro passo que dei consistiu no mapeamento exaustivo do meu Estado da Arte, revelando o que já foi escrito em Portugal e no estrangeiro acerca dos temas que aprofundo no meu trabalho de investigação. Para tal, pesquisei nos repositórios online todas as dissertações e teses de doutoramento que já foram defendidas acerca do Movimento Escola Moderna, Escola Nova, promoção da Educação Artística no Pré-Escolar, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Currículo. Encontrei trabalhos mais ou menos interessantes, de alguns deles retirei ideias chave importantes, de outros não retirei nada porque a forma como abordavam os temas não se enquadrava no modo como eu estava a estruturar o meu texto, citando detalhes que não eram significativos para a minha averiguação. Por outro lado, as bibliografias dessas dissertações foram úteis para eu encontrar novos autores dentro dos temas que me interessavam.

Assim, o passo seguinte foi ir à biblioteca da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa requisitar algumas obras que estavam disponíveis e que eram do meu total interesse ler com alguma atenção, nomeadamente *Uma escola nova na Bélgica* de António Faria de Vasconcelos, que se revelou uma fonte inestimável para entender o modo de implementar o modelo Escola Nova e quais as suas semelhanças com o Movimento Escola Moderna. Paralelamente, em casa fiz uma pesquisa rápida por todas as revistas [C.E.I] *Cadernos de Educação de Infância*, a publicação quadrimestral da Associação de Profissionais de Educação de Infância que recebo na minha caixa do correio desde que me tornei sócia em 2009. Lá encontrei alguns relatos de práticas pedagógicas relacionadas com a Educação Artística que me foram muito úteis, não só em termos teóricos, mas sobretudo a nível empírico, dando-me ideias de atividades e mostrando-me que é possível conduzir as crianças num processo de aprendizagem por meio da arte.

Entretanto, tal como mencionei no início deste primeiro capítulo, eu estava a frequentar a Oficina de iniciação ao Modelo do Movimento Escola Moderna. Encontrávamo-nos com as formadoras a cada quinze dias (entre os meses de novembro 2017 e abril 2018) na sede do Movimento em Lisboa e nesse meio tempo tínhamos de ler alguns textos, refletir sobre eles e acerca do que estávamos a conseguir implementar na nossa sala de aula. Foi mesmo necessário entregar no início de todas as reuniões uma reflexão escrita que as orientadoras liam e onde redigiam alguns comentários. À medida que a formação

prosseguia, eu fazia algumas mudanças na minha prática educativa, entendi que deveria alterar o meu Quadro de Tarefas de semanal para mensal, produzi e introduzi o meu primeiro Mapa de Atividades, descobri em que consiste o Tempo de Trabalho Curricular Comparticipado e implementei-o, fiz modificações na minha forma de trabalhar com os Projetos (nomeadamente no que diz respeito ao pedido de ajuda aos pais nas pesquisas, uma vez que ficou claro para mim que nunca se diz quais são as dúvidas/curiosidades das crianças, para não arruinar o trabalho de investigação de imediato), entre outras coisas.

No que se refere aos textos que nos forneceram, a maior parte deles são publicações de diversos autores nas revistas *Escola Moderna* e foram certamente uma mais valia para esta dissertação, pois sempre que os lia, escrevia comentários nas margens para saber que aqueles trechos seriam úteis mais tarde. Durante as sessões de formação tirei diversas notas e no terceiro capítulo surgirá em vários segmentos do texto que a informação foi retirada da Oficina, isto é, do meu caderno de apontamentos, pois em todos os encontros eu anotei o que de mais relevante as duas orientadoras foram esclarecendo oralmente. Muitas dessas informações dizem respeito à implementação dos instrumentos de pilotagem na sala de atividades e não se encontram publicadas em nenhuma bibliografia que eu tenha consultado, uma vez que partem do conhecimento empírico que as duas profissionais adquiriram por tentativa e erro e que partilharam com as formandas usando da maior simpatia.

A dada altura questioneei as duas educadoras que nos estavam a ministrar a formação acerca do material que o Movimento eventualmente teria relacionado com a Educação Artística. Indicaram-me a necessidade de contatar a Secretaria e marcar um dia para vir até à Sede pesquisar nos arquivos. Assim fiz e quem me recebeu foi extremamente prestável (infelizmente não aponte o nome dessas pessoas), tendo procurado todo o material existente e colocado numa mesa para que eu consultasse. Na impossibilidade de fotocopiar tantos textos, tirei notas de alguns deles no meu caderno, mas a maior parte eram publicações em revistas *Escola Moderna*, pelo que se disponibilizaram para me enviar por e-mail as que me interessassem, desde que estivessem guardadas na base de dados (as revistas mais antigas ainda não foram digitalizadas). Dessa forma, pude trabalhar confortavelmente em casa com os textos previamente selecionados na Sede. Entre esses textos contavam-se uns quantos que me ajudaram a descrever a história do Movimento em Portugal e na Europa, algo que se revelou fundamental para eu entender

o seu impacto real no ensino, como se desenvolveu ao longo dos anos e o modo como ainda hoje continua a repensar a sua forma de estar na sociedade, assim como a transmitir o conhecimento às novas gerações.

Em janeiro de 2018 tive a oportunidade de assistir a um sábado pedagógico do núcleo de Lisboa, cujas reuniões se fazem mensalmente (exceto no Natal e durante o verão) no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). O tema da plenária geral foi *A pesquisa, o estudo e a criação artística através de projetos explícitos* e o tema da sessão destinada exclusivamente ao grupo do pré-escolar foi *Como desenvolver projetos de intervenção: ser criança é agir na comunidade*. Senti-me bem-vinda, apesar de quase ninguém me conhecer (sem combinar nada, encontrei duas colegas educadoras que trabalham na mesma instituição que eu) e gostei do jeito algo informal de comunicar informação relevante, da partilha de experiências que foi permitida no final das comunicações.

Aproveitei o momento para tirar alguns apontamentos acerca do trabalho com Projetos, nomeadamente qual o seu objetivo e quais as quatro fases por que passa. No entanto, a ocasião também foi útil na clarificação do conceito de comunidade, que são todas as pessoas com quem temos a oportunidade de partilhar alguma coisa. Quando se pensa em comunidade educativa acho que a ideia que vem de imediato à cabeça são as pessoas que vivem à volta da escola (pelo menos era a ideia que eu tinha), mas a comunidade podem ser as outras salas de atividades que estão dentro do edifício escolar e numa situação em que um pequeno grupo desenvolveu um projeto de investigação, a comunidade pode ser o restante grupo que não participou nessa atividade. Gostei da manhã de aprendizagem, senti que saí de lá mais rica, que foi útil para a minha prática educativa e penso regressar novamente.

À medida que o ano letivo foi avançando, fui colocando em prática uma série de atividades que descreverei no terceiro capítulo. À minha frente tinha um grupo de crianças que nunca tinham tido a oportunidade de trabalhar a sua criatividade desta maneira e de início muitas delas mostraram as suas reservas. Com o fluir do tempo, mudaram o seu modo de pensar e quando este ano letivo as questionei, logo no início, que visitas de estudo gostariam de fazer, uma das respostas que me deram prontamente foi: *Visitar um museu e ver pinturas*. Guardei registo fotográfico de tudo o que fizemos, pelo que todas as imagens dos instrumentos de pilotagem ou de atividades com as crianças são de fonte

própria, tiradas por mim ou com o meu telemóvel/máquina fotográfica pelas minhas colegas auxiliares de educação.

Relativamente às reproduções de pinturas utilizadas em atividades com o grupo de meninos, nomeadamente de Wassily Kandinsky e de Juan Miró, foram uma opção metodológica minha, retiradas da internet de sites especializados e com qualidade de imagem, para que se apresentassem o mais fidedignas possível. No entanto, no caso do segundo pintor, apenas uma das pinturas foi extraída da internet, as restantes imagens que usei na atividade foram fotografias que eu própria tirei às obras aquando da minha visita à exposição do artista em Serralves. Em momento algum essa utilização foi sugerida pelas formadoras da Oficina de iniciação ao MEM, mas consistiu numa estratégia desenvolvida por mim e que como poderá ler-se mais adiante no terceiro capítulo, teve um impacto bastante positivo na concretização das atividades, permitindo que eu atingisse os objetivos a que me propus.

Apesar de ter tentado escrever alguma coisa durante o ano letivo, esta dissertação cresceu em consistência apenas nas últimas semanas do ano, em julho, quando as avaliações finais das crianças já estavam entregues e nos primeiros dias das férias do verão. Por essa altura, o grosso do material bibliográfico já estava quase todo reunido e restava-me apenas escrever. Comecei pelo segundo capítulo, o mais teórico de todos, porque se me afigurava o mais difícil e aquele em que iria consumir maior quantidade de tempo, deixei para o fim o terceiro capítulo porque me pareceu que a distância temporal e emocional me dariam maior discernimento sobre o que fiz com as crianças, o que elas aprenderam e evoluíram, assim como aquilo que eu adquiri neste processo e tudo o que ainda preciso de continuar a melhorar. Ser educadora é um caminho que se constrói com a prática do dia a dia, com as crianças e os pais que passam por nós, que nos mudam, inclusive interiormente e nos desafiam a ser melhores e mais competentes, inovadores até, a cada ano letivo.

O que torna a minha dissertação inédita em comparação com tudo o que já foi publicado em Portugal acerca do Movimento Escola Moderna é, em primeiro lugar, a compilação da história do Movimento que nasceu na Europa e que tem tido uma forte influência no panorama educativo nacional há mais de cinquenta anos. Muitos dos textos que serviram de base a esta dissertação foram escritos por Sérgio Niza, um dos fundadores do

Movimento em Portugal ou por outros docentes que se têm dedicado a introduzir o Modelo junto dos seus alunos, mas também a pensar sobre ele. Assim, um dos enfoques inovadores da minha investigação é a recolha e descrição dos momentos mais importantes na história do Movimento Escola Moderna na Europa e em Portugal (aquilo que foi publicado até aqui em dissertações, conforme eu constatei, foram apenas breves apontamentos, no meu texto é possível ler uma descrição pormenorizada de como tudo se processou e de qual a efetiva influência de Freinet em todo o processo).

Em segundo lugar, o meu texto é inédito porque não existe nenhuma dissertação publicada que aborde e explique como se introduz a Educação Artística no pré-escolar por docentes que implementam o Movimento Escola Moderna, isto é, o assunto começou agora a ser alvo de discussão dentro do Movimento, não existe quase nada divulgado nas revistas *Escola Moderna* e os educadores de infância agem a título experimental. Uma das poucas coisas que parece estar a ser transmitida nas formações iniciais e que também foi mencionada no sábio pedagógico a que assisti é a necessidade de trabalhar com as crianças as obras produzidas por um ou outro artista (escolhido pelo adulto em parceria com os seus alunos), mas sem lhes pedir que façam reproduções dessas mesmas composições. O motivo é simples, reproduzir uma obra é no fundo ensinar a criança a plagiar e não lhe acrescentará nada em termos de desenvolvimento do pensamento. O papel do educador deverá ser o de alguém que ajuda a criança a pensar sobre o que vê, a inspirar-se na obra para criar algo novo e original. Se a criança o quiser fazer na mesma, ninguém a impedirá, mas o adulto poderá sempre, posteriormente, continuar a motivá-la a criar algo da sua autoria. Neste sentido, na recolha do pouco material que existe sobre a promoção da Educação Artística dentro do Movimento, no relato de algumas atividades que podem ser feitas com crianças nestas idades (que no meu grupo de crianças tiveram resultados positivos, como se verá mais adiante) e no registo de todos esses dados reside a novidade da minha dissertação.

Além dos autores que escrevem para as revistas *Escola Moderna*, uns com maior outros com menor frequência, optei por ler alguma coisa de Célestin Freinet e de Lev Vygotsky, o primeiro relacionado tanto com o modelo de ensino Escola Nova como com o Movimento Escola Moderna, o segundo respeitante apenas ao MEM. Para as questões da Educação Artística recorri a João Pedro Fróis, Elisa Marques e Rui Mário Gonçalves e no que diz respeito às questões do currículo consultei Teresa Vasconcelos, uma

especialista na evolução da educação pré-escolar em Portugal. Para trás ficaram alguns textos mais aprofundados a respeito de alguns instrumentos de pilotagem, como é o caso do Diário de Turma ou sobre a escrita, um dos conteúdos mais trabalhado em sala de atividades, por ser considerado pelo Movimento um dos pilares da comunicação entre pares, uma das formas privilegiadas de transmitir conhecimento e partilhar experiências ou opiniões. Não os utilizei porque foi meu objetivo para esta dissertação apresentar uma panorâmica geral do que se faz e que instrumentos são empregues numa sala de atividades em que o MEM é aplicado e focar-me nas estratégias de promoção da Educação Artística.

Importa esclarecer que quando eu falo em Movimento Escola Moderna no segundo capítulo, refiro-me apenas a dados gerais, obtidos através dos textos que li, enquanto que no terceiro capítulo, quando faço referência ao mesmo Movimento estou a apresentar alguns aspetos teóricos mas também aquilo que eu tive oportunidade de introduzir no meu grupo de crianças da Sala das Focas, na escola onde exerço a minha profissão. Já de seguida farei uma contextualização histórica e social da instituição com que tenho o privilégio de colaborar.

1.2 – A Associação de Beneficência Luso-Alemã (ABLA)

A entidade onde tenho o privilégio de exercer a minha profissão atualmente é uma Organização Não-Governamental para o Desenvolvimento (ONGD) e também uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A sua fundação remonta ao ano de 1983 quando alguns filantropos de origem alemã se dedicaram a dar apoio a famílias necessitadas no Vale do Jamor. No ano seguinte, em 1984, a ABLA foi reconhecida em *Diário da República*² como sendo uma IPSS, através da publicação dos seus estatutos. Durante alguns anos funcionou um Centro Social no Alto do Montijo e foi apenas em 1989 que abriu o Centro Infantil em Carcavelos, com cerca de 50 crianças provenientes de famílias carenciadas. Mais tarde, em 1996, a instituição recebeu o estatuto de ONGD.

Na sua conceção inicial, a associação tinha uma forte ligação com a comunidade de origem africana, nomeadamente com o bairro das Marianas, onde funcionou o Clube Rainbow, que dava apoio escolar a adolescentes e jovens. Contudo, nos últimos dez anos,

² Os estatutos da ABLA foram atualizados em 2018, estando disponíveis no seguinte link: <http://www.abla.org/Estatutos%20corrigidos%20Mar%C3%A7o%202018.pdf>.

esta casa tem procurado alcançar os que mais precisam de muitas outras formas, nomeadamente, através da abertura do Gabinete de Apoio a Famílias Beneficiárias do Rendimento Social de Inserção (RSI) no ano de 2010 em São Domingos de Rana, da inauguração da Loja Social em Mem Martins (venda de produtos a preços mais baixos que os de mercado), da abertura em 2016 do espaço de convívio sénior *ComVida* na localidade de Trajouce e da inauguração da *Casa do Farol* em 2017, cujo principal objetivo é ser uma casa de transição para mulheres e seus filhos (se os tiverem) em situação de fragilidade. Está prevista para breve a abertura de mais uma casa de transição em Colares, que se intitulará *Casa da Âncora*. Ainda em 2017, abriu portas o Centro Infantil da Parede, com as valências de Creche, Creche Familiar e Pré-Escolar, o local onde tenho estado a exercer a minha atividade profissional no ano letivo de 2017/18.

Assim, neste momento a ABLA dá resposta a 474 crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 15 anos e além das valências mencionadas anteriormente (Creche, Creche Familiar e Pré-Escolar), dispõe de uma Componente de Apoio aos Tempos Livres. Existe ainda uma pareceria com algumas escolas públicas do concelho de Cascais, pelo que é responsável pela coordenação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) em três escolas de 1º Ciclo e pelas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) em dois jardins-de-infância. Por fim, desde 2011 que funciona nas três escolas de 1º Ciclo a Componente de Apoio à Família (CAF), isto é, há um prolongamento do horário disponível para as famílias que não conseguem levar e buscar as crianças à hora a que a escola começa e encerra as suas atividades (das 7h30 às 9h00 e das 17h30 às 19h00). Durante as interrupções letivas (Natal, Carnaval, Páscoa e Verão) a equipa do CAF também assegura a concretização de atividades lúdicas das 7h30 às 19h00. (Todas estas informações e outras encontram-se disponíveis no site da abla Portugal.)

Deste modo, contata-se que esta instituição tem como objetivo servir a população dos concelhos de Cascais, Oeiras e Sintra, sobretudo a mais desfavorecida, mas dando oportunidade a todas as pessoas que demonstrem interesse de poderem fazer parte. Por conseguinte, procura dar resposta a um grande número de situações, abrangendo diversas faixas etárias. De acordo com o seu *Projeto Educativo*, a sua missão consiste em:

Servir a comunidade envolvente na área educacional, social e cívica e prestar ajuda humanitária, com empenho, excelência e amor ao próximo, de forma sustentável e que fortaleça o tecido social e a inclusão na sociedade (2015, p.8).

Um aspeto relevante que ainda não foi mencionado, prende-se com o facto de esta entidade se assumir como cristã e basear a sua atividade educativa em princípios bíblicos. O ponto central é aquele em que afirma que “cada criança é um ser único e especial e com ela está uma família com características únicas, as quais têm de ser respeitadas e valorizadas” (*Projeto Educativo da ABLA*, 2015, pp. 23, 29). Por outro lado, é promovida uma forte relação com as famílias e com a comunidade, através de uma “educação inclusiva, promovendo práticas pedagógicas que potenciem o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e espiritual” (*Projeto Educativo da ABLA*, 2015, p. 23). Isto é, há uma resposta educativa para cada criança, aceitando as suas diferenças e necessidades pessoais.

No ano letivo 2013/2014 também foi implementado o Programa Eco-Escolas, que se assume como um certificado de que determinada instituição escolar desenvolve ações para uma educação ambiental de qualidade, ajudando as crianças a terem consciência de que os seus atos têm fortes implicações no ambiente. Deste modo é possível formar cidadãos conscientes das suas atitudes e com espírito crítico.

Quando começou o ano letivo 2014/15, algumas educadoras sentiram a necessidade de se inscreverem na Oficina de iniciação ao Movimento Escola Moderna no Pré-Escolar, porque se identificaram com o mesmo e consideraram que era um modelo bastante completo. Nesse ano implementaram algumas coisas e a direção decidiu que o mesmo deveria ser aplicado em todas as Salas, uniformizando o método de trabalho das educadoras. Assim, no ano letivo seguinte, a instituição apresentou-se aos encarregados de educação do pré-escolar como tendo adotado os princípios pedagógicos do MEM e foi promovida uma ação de formação nas instalações da ABLA para educadoras e auxiliares de ação educativa. Durante ao ano letivo 2016/17 foi a vez das educadoras de Creche se inscreverem na formação de iniciação ao Movimento para essa valência. Presentemente, todas as educadoras da escola exercem a sua prática pedagógica implementando este modelo curricular.

João Formosinho é citado no Projeto Educativo da ABLA (p. 32) e diz-nos o seguinte:

A adopção de um modelo curricular como janela (...) é um instrumento essencial para a superação da imposição da pedagogia burocrática como “muro curricular” (2007, p. 12).

A escolha deste modelo traz consigo a gestão das aprendizagens comparticipada com as crianças, começando na planificação diária dos projetos e atividades e terminando na

sua avaliação. Todos aprendem com todos e cada um tem a responsabilidade de ensinar os restantes, ao partilhar as suas experiências pessoais e conhecimentos já adquiridos.

Enquanto profissional na área da educação, um dos aspetos com que mais me identifico numa instituição é aquele que passo a citar:

(...) a educação pré-escolar deverá familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender (Projeto Educativo da ABLA, 2015, p. 7).

1.3 – Princípios Gerais do Movimento Escola Moderna e da Escola Nova

No nosso país podemos encontrar uma variedade cada vez maior de opções educativas, no entanto, a sua maioria são recentes no panorama educativo nacional e com uma distribuição geográfica reduzida. Provavelmente a mais antiga e a mais difundida em oposição ao modelo da escola tradicional é a do Movimento da Escola Moderna.

O Movimento Escola Moderna é um colectivo de profissionais de educação que convergem para rejeitar fortemente a pedagogia tradicional e, também, um colectivo de profissionais que se foi consolidando no compromisso de transformar, ato contínuo e em comunidade de aprendizagem, as suas próprias práticas pedagógicas. É uma associação que se assume como movimento de cidadania democrática de professores (Ó, 2016, p. 19).

Apresenta-se como um modelo curricular e não como um método, o que representa uma diferença significativa, apesar de ser fácil confundir ambos. Paulus aborda isto mesmo:

Como em todo o trabalho intelectual que envolve grupos de pessoas, existe um certo risco de confundir modelo com método, de empurrar uma plataforma de trabalho para uma proposta de ação ritualizada (2016, p. 42).

Primeiramente, importa entender que metodologia é aquilo que o investigador utiliza para analisar o ponto de partida de um estudo e os procedimentos que se lhe seguem. Ademais, a metodologia descreve, explica e justifica os métodos (ferramentas e técnicas) que vão ser empregues. Assim, os métodos são todas as ações práticas necessárias ao desenvolvimento de uma investigação, como observar, recolher e analisar dados, entrevistar determinados elementos da população, etc. (Carter, Little, 2007, pp. 1318 – 1319).

Na pedagogia, os métodos são as técnicas previamente estabelecidas pelo educador/professor que são utilizadas em sala de aula para ensinar e avaliar os alunos, como a observação das crianças em momentos de brincadeira, a utilização de

determinados materiais para uma dada área curricular (por exemplo, a utilização de geoplanos e blocos lógicos em exercícios de matemática), o uso do espaço da sala ou do espaço exterior, a transmissão da matéria de um modo meramente expositivo ou ativo, através de trabalhos de grupo, etc. O método não corresponde aos saberes que são transmitidos, mas sim à forma como são comunicados.

Por outro lado, um modelo curricular concilia teoria e prática e inclui todos os aspetos necessários ao dia a dia numa sala de jardim de infância/sala de aula, desde a organização do espaço e das rotinas, ao relacionamento entre pares e com a comunidade escolar. Cada modelo tem os seus objetivos educativos bem definidos e deixa bem claro quais os métodos que irá utilizar.

O modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender (Formosinho, 2007, p. 34).

O Movimento Escola Moderna em Portugal tem uma visão que engloba a constante cooperação e o contínuo diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo, esta é a base do modelo. O conhecimento é co-construído entre professor e alunos, através de atividades em conjunto, que são negociadas, nunca impostas, pelo que o seu trabalho tem uma diretriz sociocultural e prevê que:

- 1) Cada turma (ou escola) se constitua, com os seus respetivos professores, como uma *comunidade de aprendizagem* cooperativamente organizada.
- 2) O conhecimento, nas nossas aulas, seja *apropriado conjuntamente* pelos alunos com o professor.
- 3) A aprendizagem curricular seja mediada de forma sistemática pela interlocução e produção escrita enquanto instrumentos de apropriação conjunta do conhecimento.
- 4) A atividade conjunta passe pela *negociação cooperada*.
- 5) O instrumento privilegiado do trabalho intelectual próprio da cultura escolar seja a escrita, enriquecida pela intertextualidade que o estudo reflexivo garante (Niza, 2016, p.32).

Por outro lado, existem cinco géneros de atividade que acontecem em momentos específicos da rotina diária ou semanal e que se constituem como o cerne da prática pedagógica. São eles:

- 1) Construção de obras pela pesquisa e intervenção guiadas por projetos explícitos de trabalho, que integram a regulação e difusão da sua ação e dos seus produtos.
- 2) Comunicação e circulação das produções para obtenção de retroação e de partilha social.
- 3) Debate coletivo para desenvolvimento conceptual ou revisão e análise conjunta de produções.

- 4) Trabalho de estudo autónomo contratualizado, em paralelo com o apoio direto individualizado a alunos que requeiram tal colaboração.
- 5) Gestão participada do currículo intelectual e da formação sociodemocrática, realizadas a partir do Conselho de cooperação educativa (Niza, 2016, p. 32).

O Movimento Escola Moderna foi precedido de um outro modelo de ensino, o da Escola Nova. Estas escolas que pretendiam ser uma alternativa ao ensino tradicional funcionavam em regime de internato e os seus estabelecimentos eram construídos no campo, embora com a cidade nas proximidades para possibilitar o contato com a cultura na forma de visitas a bibliotecas, museus ou teatros. Os alunos aprendiam toda a sorte de trabalhos manuais, como a carpintaria ou a agricultura e a sua educação moral era conduzida pelos próprios. Nas Assembleias-gerais semanais analisavam as ocorrências e verificavam a necessidade de criar novas regras de conduta. Nesta nova visão de educação as crianças não são educadas pelo professor, ele está lá apenas para proporcionar os meios de aprendizagem que satisfaçam as suas necessidades e curiosidades, tendo o aluno total liberdade para escolher o que quer aprender (Santos, 2003, pp. 88 – 90).

De acordo com António Nóvoa, Manuel Henrique Figueira e António Candeias, os trinta princípios deste modelo educativo podem resumir-se nas seguintes cinco ideias chave:

1. A escola nova é um laboratório de pedagogia prática que funciona preferencialmente em regime de internato e situada numa zona rural, privilegiando uma ambiência de proximidade com a natureza, onde se promovam excursões, acampamentos, criação de animais, trabalhos agrícolas, ginástica natural, entre outras;
2. Pratica-se o sistema da coeducação dos sexos. Não se devem ter rapazes num lado e raparigas no outro;
3. Concede-se particular atenção aos trabalhos manuais, devendo todo o ensino organizar-se a partir de métodos activos que estimulem o gosto pelo trabalho e pela criatividade;
4. Procura-se desenvolver o espírito crítico através da aplicação do método científico a partir da atividade pessoal das crianças e dos seus interesses espontâneos, tentando conciliar momentos de trabalho individual e de trabalho colectivo;
5. O quotidiano na escola baseia-se no princípio da autonomia dos educandos, ou seja, numa educação moral e intelectual que não se exerce autoritariamente de fora para dentro, mas antes ao contrário, graças ao desenvolvimento do sentido crítico e da liberdade. É este o edifício de todo o sistema disciplinar (1995, p. 32).

O modelo Escola Nova foi totalmente inovador na sua época (entre o final do século XIX e o início do século XX) por vários motivos, foi a primeira prática pedagógica a incluir os trabalhos manuais no seu currículo e também a correspondência escolar, a imprensa e também o cinema. Além disto, permitia a realização de atividades fora da sala

de aula, como visitas de estudo ou jogos lúdicos, autorizava a existência de tempos livres dentro do horário escolar, nos quais os alunos decidiam o que queriam fazer e promovia a existência de associações, jornais escolares, entre outros meios de participação na vida social da escola (Santos, 2003, pp. 92 – 93).

Apesar de todos os esforços, com o alvor da II Guerra Mundial, este modelo educativo não vingou como seria o desejo dos seus fundadores. Em Portugal teve algum impacto, mas apenas foram fundadas doze escolas com o modelo Escola Nova, não duraram no tempo, não se localizavam propriamente em ambiente rural, uma vez que uma boa parte delas se estabeleceram em Lisboa ou no Porto e algumas não alcançaram os estratos sociais previstos (os mais favorecidos). No entanto, eram estabelecimentos de ensino inovadores, pois detinham oficinas e laboratórios, possuíam espaços ao ar livre para a prática do desporto e dos jogos lúdicos, os alunos participavam na sua própria avaliação, geriam algumas atividades e regulavam as normas de convivência, entre outras características relacionadas com a implementação do modelo (Santos, 2003, pp. 109 – 112).

Graças à instauração do regime ditatorial do Estado Novo, muitos dos professores que se identificavam e proclamavam os benefícios deste novo modelo de ensino foram afastados do cargo docente, alguns chegaram mesmo a ser presos, mas outros conseguiram manter-se à margem do conflito e continuaram a exercer a profissão com abertura de espírito. Desses, da sua vontade de fazer diferente e de não aniquilar a liberdade de pensamento logo em tenra idade, viriam mais tarde a surgir os que dariam origem ao Movimento Escola Moderna português.

O capítulo que se segue aprofundará a génese e os preceitos por detrás destes dois modelos de ensino, abordará ainda as questões do currículo na educação pré-escolar e explanará o modo de promover a educação artística em crianças dessa faixa etária.

CAPÍTULO II – O Movimento Escola Moderna e a sua relação com o Currículo

2.1 – História do Movimento Escola Moderna

2.1.1 – A Escola Nova – a sua génese, quais os seus preceitos e o seu lugar na Educação em Portugal

Para entendermos como surgiu este modelo pedagógico temos de recuar até ao século XVIII e debruçar-nos sobre o tratado filosófico publicado por Rousseau³ em 1762, intitulado *Emílio*. No seu tempo ainda corria a ideia de que as crianças são adultos em miniatura, no entanto, este autor considerava que as crianças têm um pensamento diferente dos adultos e que a razão é adquirida durante o crescimento. De facto, Rousseau foi o responsável pela invenção do conceito de infância, ele identificou essa fase da vida como tendo características específicas, deixando de a conceber como apenas uma passagem para a idade adulta.

Para Rousseau, a criança tem modos próprios de pensar, e esses modos são distintos conforme sua idade. Em *Emílio*, a idade é um marcador do desenvolvimento da razão, bem como da moralidade. A passagem entre modos de compreensão durante o desenvolvimento do sujeito não se dá abruptamente. A razão sensitiva é condição de possibilidade para a razão intelectual, isto é, para que esta possa se efetivar, é preciso que aquela tenha sido anteriormente desenvolvida pelo sujeito (Machado, 2017, p.169).

Assim, para Rousseau, primeiro a criança desenvolve os seus sentidos e só depois é que pode estruturar a razão. No tratado que escreveu fundamenta ainda que na aprendizagem o elemento principal é o desejo de fazer, sem esse interesse, a criança não formará o seu próprio conhecimento, mas utilizará aquele que foi produzido por outras pessoas. Uma criança aprende se for ativa no processo de aprendizagem e o professor tem de conhecer as suas características individuais para adequar a estratégia de ensino ao real desenvolvimento do aluno (Machado, 2017, pp. 170 – 171).

As ideias de Rousseau podem ter sido demasiado inovadoras para o seu tempo, mas não se perderam com a passagem dos anos. Em 1912, em pleno século XX, Édouard

³ Jean - Jacques Rousseau – (28/06/1712 – 02/07/1778) Foi um importante escritor da sua época, bem como filósofo e compositor.

Claparède em parceria com Adolphe Ferrière e Pierre Bovet fundaram o Instituto Jean-Jacques Rousseau na cidade de Genebra, onde diversos investigadores se dedicavam a explorar e desenvolver a obra de Rousseau. O próprio Claparède herdou algumas das suas concepções e incorporou-as no conceito que criou: *educação funcional* (Machado, 2017, pp. 172 – 173).

Para Claparède, a educação deve desenvolver a mente, sendo que o mais importante é a função que esse desenvolvimento terá no futuro, na vida do aluno. A educação deve ser útil e não algo a que se tem acesso só porque assim é exigido. E tal como Rousseau, Édouard Claparède entende que a criança deve revelar os seus interesses e a partir deles o professor estrutura as atividades, para que as necessidades e interesses do aluno sejam o meio de alcançar novas aprendizagens (Machado, 2017, pp. 173 – 174).

Este autor assumiu uma posição psicopedagógica, uma vez que defendeu a ação educativa do professor como algo que não é indissociável do funcionamento humano, isto é, primeiro deve conhecer o aluno e o seu desenvolvimento e só depois estruturar a atividade pedagógica. Todas as crianças têm necessidades e sempre que alguma é cumprida, surge uma nova; por vezes há necessidades que só podem ser satisfeitas se outras o forem também. Já os interesses surgem da junção entre necessidade e meio em que a criança se encontra, ou seja, o interesse não é algo pré-determinado, mas depende de várias instâncias. Dessa forma, o professor pode ajudar a criar determinada necessidade intelectual e a criança acabará por transformá-la num interesse. Posteriormente, o professor facilita a conversão do interesse em conhecimento (Machado, 2017, pp. 175 – 178).

Todos estes conceitos têm relação com o Movimento Escola Nova, que emergiu no final do século XIX e revelou ser a primeira alternativa ao modelo da escola tradicional (neste modelo os alunos tinham de memorizar o conhecimento que era transmitido pelo professor e que se encontrava patente nos livros, sem o compreenderem, o que não produzia qualquer tipo de saber). A Escola Nova colocava a criança no centro do processo educativo e identificava-a como um agente ativo. Faria de Vasconcelos explica-nos qual o lugar do docente numa sala de aula deste Movimento:

O papel do professor é apenas o de orientar os alunos, observar o desenvolvimento da experiência [aqui refere-se a uma experiência física ou química, mas também pode ser entendida como qualquer experiência educativa] e não a pensar e a agir por eles. Não

consideramos como experimental o ensino baseado apenas na experiência realizada pelo professor diante dos alunos. Para nós, não é por ouvir dizer nem ver fazer que os alunos adquirem os conhecimentos, mas pensando e agindo por si próprios (2015 [1915], p. 129).

Adolphe Ferrière foi incumbido pelo estado suíço de criar um programa de escola pública baseado neste Movimento, ao qual António Faria de Vasconcelos deu continuidade (Niza, 2015, p. 7). Este último criou uma escola em Bierges-les-Wavre em 1912, na Bélgica, que seguia os preceitos praticamente todos do movimento (exceto as resoluções 4 e 5, a primeira por indisponibilidade de espaço, a outra devido à lei vigente no país – ver todos os princípios no Anexo no final desta dissertação). No entanto, quando rebentou a I Guerra Mundial em 1914 a escola foi fechada. Porém, desta escola piloto (ou escola experimental), resultou uma célebre publicação intitulada *Une École Nouvelle en Belgique* (1915).

Uma Escola Nova deveria implementar um programa máximo de trinta princípios, ou um programa mínimo de pelo menos metade dos princípios. Destes quinze era essencial que fizessem parte: a localização da escola ser no campo, haver um enriquecimento do ensino através dos trabalhos manuais e os alunos serem autónomos na regulação da comunidade escolar, fazendo parte de uma assembleia-geral que concebe as regras que todos devem cumprir (Vasconcelos, 2015 [1915], pp.7-8, 15). De acordo com Niza, estes espaços serviam sobretudo para ensinar os descendentes das famílias burguesas que estavam então no poder (2015, p. 7). Faria de Vasconcelos corrobora de certa forma esta situação ao afirmar que não eram admitidas crianças deficientes na sua escola de Bierges-les-Wavre. Justificava a sua posição explicando que o trabalho manual é por norma associado à população com incapacidades e o seu objetivo era precisamente estendê-lo a todos os alunos; ao aceitar estudantes com deficiência poderia ter dificuldade em fazê-lo (Vasconcelos, 2015 [1915], pp. 217, 306). Vasconcelos descreve o processo de seleção do seguinte modo:

É essencial que os pais entendam que uma Escola nova não é um depósito nem o último recurso para os filhos quando o resto falhou. Em Bierges não aceitei todos os candidatos e quer os alunos quer os pais sabiam que os admitidos o eram condicionalmente (2015 [1915], p. 217).

Em Portugal, na primeira década do século XX alguns professores deslocaram-se a outros países europeus (por exemplo, França, Bélgica ou Inglaterra) em visitas de estudo para verem e aprenderem em que consistia o Movimento Escola Nova. Dessas viagens

trouxeram para o país natal as ideias pedagógicas que regiam o Movimento e a partir delas se criaram muitas relações com figuras internacionais importantes, como a amizade de António Sérgio com Edouard Claparède ou a colaboração de José da Cruz Filipe com Decroly⁴. Adolfo Lima foi um dos professores participantes nessas viagens e o responsável pela alteração pedagógica efetuada em 1907, que tornou a Oficina Nº 1 de Lisboa numa escola com um modelo segundo a Escola Nova. Também foi o fundador da revista *Educação Social* em 1924, o órgão da *Liga Internacional para a Educação Nova* em Portugal. Com a instauração da Ditadura Militar, em 1927 Adolfo Lima foi preso e a revista deixou de ser publicada (Figueira, 2004, pp. 32 – 36).

Apesar de o regime político então instaurado não ser apologista do ideal da Escola Nova, como o mesmo tinha granjeado grande aceitação por essa Europa fora, acabou por se render e permitir que mais professores visitassem escolas em cidades europeias, participassem em cursos e Congressos e trouxessem mais conhecimento pedagógico para inovar o ensino em Portugal. Irene Lisboa foi uma das professoras escolhidas para participar na iniciativa e os *centros de interesse* de Decroly terão granjeado a sua atenção. Mais tarde, já em Portugal, escreveria sobre eles e neles basearia o seu “programa para a escola infantil” (Figueira, 2004, p. 36).

Apesar de tudo, o Movimento Escola Nova em Portugal foi bem menos sólido que noutros países europeus, sendo que em nenhuma escola portuguesa foram aplicados os seus 30 princípios pedagógicos. Assim, o evento que teve lugar no nosso país intitulou-se de *Práticas Pedagógicas Inovadoras* (entre 1920 e meados de 1930), ou seja, houve um conjunto de técnicas isoladas que foram aplicadas em escolas diversas. Por essa altura destacou-se Álvaro Vieira de Lemos, que nunca deixou de estimular a experimentação e que desenvolveu laços com duas figuras importantes do Movimento. Primeiro com Ferrière, com quem se escrevia e que visitou Portugal em 1930 e depois com Freinet, com quem também manteve uma acérrima correspondência e que lhe transmitiu fundamentos acerca dos *Trabalhos Manuais Educativos*, da *Correspondência Interescolar*, da *Imprensa Escolar* e do *Cinema Educativo* (estas são as quatro *Práticas Pedagógicas Inovadoras* que os professores utilizavam quando se identificavam com a Escola Nova, sendo que cada um deles implementava as que pretendia, segundo os recursos a que tinha

⁴ Jean-Ovide Decroly – (23/07/1871 – 10/09/1932) Médico, professor e pedagogo, deixou-nos um método de ensino em que o interesse da criança é um fator essencial para a aprendizagem.

acesso e os interesses dos seus alunos). Após a instituição do Estado Novo em 1933, Vieira de Lemos foi preso e reformado compulsivamente. (Figueira, 2004, pp. 37 – 38, 43).

Figueira resume a implementação do Movimento em Portugal afirmando que “(...) a Educação Nova portuguesa alimentou-se da relação permanente extra-muros” (2004, p. 43). Numa primeira fase, apreendendo a realidade internacional e depois através de uma vasta rede de comunicação com profissionais europeus e americanos que possibilitaram que, ao invés das habituais Escola Novas, se constituíssem as *Práticas Pedagógicas Inovadoras*. Contudo, com o alvor do Salazarismo, uma boa parte deste trabalho caiu por terra e só tornaria a ressurgir mais tarde, com uma série de características distintas, por meio do nascimento da Escola Moderna portuguesa.

2.1.2 – O Movimento Escola Moderna em Portugal e na Europa

A história do Movimento começa com Célestin Freinet. Ele frequentou a Escola Normal de Nice e foi professor de educação primária durante grande parte da sua existência, desenvolvendo uma série de procedimentos que ficarão para sempre conhecidos como a Pedagogia Freinet, mas que o próprio designou de «Técnicas de Vida», uma vez que a sala de aula era para ele um espaço consagrado de aprendizagem de técnicas úteis para a vida de cada um (Legrand, 2010, pp. 15 – 17). Freinet confiava que a pedagogia era uma forma de contrariar o capitalismo e de educar para a paz. Manuela Castro Neves ainda acrescenta:

Considerava também que a mudança no ensino nunca poderia ser impulsionada pelos discursos dos pedagogos ou dos governantes, mas pela prática dos profissionais e pelas técnicas que a viabilizasse (2016, p. 34).

Estas são as técnicas em que se baseia a sua pedagogia: Aula/Passeio, Correspondência Escolar, Texto Livre, Jornal Escolar, Imprensa, Cálculo Vivo, Método Natural de Leitura e Escrita e Cooperativa Escolar (Neves, 2016, p. 34). A primeira estratégia diz respeito a saídas diárias com os alunos para o meio que envolve a escola, não apenas para o conhecer, mas sobretudo para descobrir onde podem intervir e o que podem fazer para o aperfeiçoar. De volta à sala, as crianças escrevem aquilo que viram, o que se tornará o ponto de partida para outras aprendizagens (Neves, 2016, pp. 34 – 35). Será daqui que o Movimento Escola Moderna português retirará a ideia de incluir nas agendas semanais

uma manhã dedicada a visitas de estudo, assim como os Projetos de Intervenção na Comunidade.

A imprensa era muito especial para Freinet devido à sua conexão política, uma vez que tinha sido utilizada pelos operários franceses durante as suas lutas por melhores condições de trabalho. Tê-la na sala de aula “era também afirmar o seu lado militante da causa proletária e de a honrar” (Neves, 2016, p. 35). Contudo, esta técnica também fortalece a aprendizagem da leitura e da escrita, porque para se imprimir um texto, ainda que um texto livre, é necessário ter a certeza de que as palavras não têm erros e que a ortografia está correta. Muitos professores aderiram a esta inovação, todos os meses surgiam mais interessados e para simplificar a troca de experiências, em 1926 é criado o movimento *L’Imprimerie à l’École* (Neves, 2016, p. 35).

A técnica que se segue é o Jornal Escolar, um instrumento que estreita a comunicação entre alunos e familiares, pode ser enviado para os correspondentes e distribuído pela comunidade. Esta publicação cumpre os mesmos requisitos de qualquer jornal destinado à população adulta e aborda não só aquilo que as crianças fazem e aprendem na escola, mas de igual modo o que está a acontecer na região e afeta os seus habitantes, como foi o caso da Guerra Civil espanhola. Os alunos são totalmente livres na sua escrita e por vezes isso pode ser desagradável para alguns leitores (Neves 2016, pp. 35, 38).

Em Portugal, deu-se o caso curioso da Casa Pia de Lisboa, que contrariamente ao que acontecia nas escolas do ensino dito tradicional, em que o professor era o responsável pela sugestão de existir um Jornal Escolar, ali, o primeiro passo era dado pelos alunos. Nestes jornais, de produção intensiva entre o final do século XIX e os primeiros anos do século XX, encontravam-se textos e ilustrações que praticamente não apresentavam ‘controlo’ docente, mas que mesmo assim acabavam por se constituir como um prolongamento da escola nos temas apresentados (Cabeleira, 2007, pp. 59 – 61).

A Correspondência adveio da ideia de que fazê-lo com alunos de escolas distantes seria uma maneira de conhecer, de aprender mais sobre outras zonas do país. Todavia, as cartas não trazem só esse tipo de informação, mas também textos, exemplares de tapeçaria e pintura e até produtos específicos da região. Além do desenvolvimento da escrita e da leitura, também proporciona aprendizagens sobre o meio (área das ciências) (Neves,

2016, p. 36). Esta técnica ainda hoje é muito utilizada no Movimento Escola Moderna português, tanto no pré-escolar, como noutros níveis de ensino.

Inspirando-se no Método Global de Decroly, Freinet emprega-o de um modo diferente, utilizando textos orais das próprias crianças e valorizando a sua expressão, bem como a analogia de palavras. Este é o seu Método Natural de Leitura e Escrita (Neves, 2016, p. 36). Por outro lado, a técnica Cálculo Vivo aponta para propostas matemáticas relativas ao dia a dia escolar. Quanto custa enviar uma carta para os nossos correspondentes? Quanto mede a sala de aula? Manuela Castro Neves menciona ainda:

As regras e os algoritmos surgem como necessários à resolução das questões do quotidiano, compreendendo os alunos a razão pela qual os têm de praticar (2016, p. 36).

Ainda hoje, numa sala de pré-escolar em que se trabalha com o modelo do Movimento Escola Moderna portuguesa se utiliza esta técnica por oposição à tradicional. Não são utilizados os livros de fichas em que as crianças repetem os algarismos várias vezes, mas o raciocínio matemático é trabalhado todos os dias através de questões como: Quantos somos hoje? Quantos meninos estão a faltar? No total, somos quantos rapazes e quantas raparigas? Quantos têm 3 anos? E 4 anos? E 5 anos? Etc. Todavia, esta perspetiva de relacionar todo o cálculo matemático com a vida, fez com que Freinet duvidasse de alguns materiais estruturados que estavam a ser lançados na altura, como os Blocos Lógicos, por alegar que eram excessivamente lúdicos e até artificiais. Nos dias que correm o seu uso é generalizado, por proporcionarem diversas oportunidades de aprendizagem e facilitarem o raciocínio matemático. Tanto são utilizados em escolas tradicionais como nas que implementam o modelo do Movimento Escola Moderna em Portugal.

Por fim, a Cooperativa Escolar, em que todos os alunos podem participar, que procura o sucesso geral e onde não existe competição. São os alunos que dirigem o Jornal Escolar, a Imprensa e se responsabilizam pela manutenção do material e mobiliário da sala de aula. O Presidente, o Secretário e o Tesoureiro foram eleitos democraticamente por todos numa primeira reunião. A organização do dia a dia é gerida em conjunto, todos têm direito a dar a sua opinião e a exposição dos trabalhos produzidos durante a semana acontece na assembleia cooperativa. Esta última tem lugar nas derradeiras horas letivas da semana e além da avaliação do que foi feito no decorrer da semana, conta com a leitura do Jornal de Parede, onde todos os incidentes foram escritos e são agora lidos e resolvidos. Nunca

são adotadas punições, apenas a reparação dos danos causados (Neves, 2016, pp. 37 – 38). Este Jornal de Parede é o antecedente daquele que é agora utilizado pelo Movimento Escola Moderna português, o Diário de Turma.

Inicialmente Freinet identificava-se com a Escola Nova (fazia parte do grupo francês), mas depois da II Guerra Mundial mudou o nome ao conjunto de professores que o seguiam para Escola Moderna, “para vincar a transferência das práticas mais inovadoras das escolas novas da burguesia para as escolas públicas do povo” (Niza, 2016, p. 30).

Em França, corria o ano de 1947, quando Freinet criou o *Institut Coopératif de l'École Moderne* (ICEM), um complemento da *Coopératif de l'École Laïc* (CEL) criado em 1928. A CEL abastecia a escola dos materiais necessários à impressão, como as prensas e publicava os documentos para as classes cooperativas (ficheiros de ordem geral ou específicos para cada disciplina: Francês, Ciências, etc.). Entretanto, após ser demitido da escola pública em que ensinava, em 1935 Freinet inaugurou o seu próprio estabelecimento, a Escola de Vence, onde implementava os princípios em que acreditava, nomeadamente o Jornal Escolar, contudo, a mesma foi encerrada durante a II Guerra Mundial devido à sua filiação no Partido Comunista. O ICEM foi o lugar escolhido pelos professores da Escola Moderna Francesa para se reunirem, sobretudo a partir de 1950 (Paulus, 2016, p.43).

Em 1958 o grupo francês da Escola Moderna foi palco do nascimento de uma nova corrente pedagógica: por intermédio de Fernand Oury e Raymond Fonvieille tomou forma a Pedagogia Institucional, que tinha alguma afinidade com a Psicoterapia Institucional (Paulus, 2016, p. 43). Este movimento lutava contra a burocracia escolar, permitindo que o grupo de alunos gerisse a sua educação sem recorrer a cadeias hierárquicas (Paulus, 2016, p.42). Aparentemente, Freinet tinha-se deixado ficar pelo estudo da criança nos últimos anos e estes dois professores focaram-se na importância das relações sociais, observando o comportamento dos alunos em sala de aula, assim como analisando os textos livres que escreviam e a forma como participavam na rotina matinal inscrita no plano diário “*Quoi de neuf?*” [Como estás?] (Paulus, 2016, p. 43).

Em 1964, o grupo parisiense da Escola Moderna Francesa experimentou um desmembramento que originou o Grupo de Educação Terapêutica (que tinha como linha orientadora as teorias de Freud, pelo que acontece uma introdução da psicanálise na

pedagogia), o grupo das Técnicas Educativas (anteriormente fundado por Fernand Oury e Raymond Fonvieille e que por esta altura continua sem eles durante mais três anos, após uma rutura) e o da Pedagogia Institucional (que viria a ser uma referência em Portugal) (Niza, 2016, p. 29).

Oury criou, igualmente em 1964, em parceria com Aïda Vasquez, uma psicóloga, o tripé da Pedagogia Institucional. Este constituiu-se como a base do trabalho, os seus alicerces e são necessárias três pernas para que mantenha o equilíbrio. Paulus descreve-as:

- **a perna materialista:** materiais e técnicas, recorrendo principalmente ao instrumentário do ICEM, a partir daquilo que foi concebido por Freinet e por quem trabalhou com ele;
- **a perna sociológica:** a classe é um conjunto (ou seja, um grupo constituído de conjuntos variáveis que constituem sub-grupos). Este conjunto interliga com outros conjuntos que o definem como parte. São inter-relações, fenómenos de grupo conhecidos (...). Acreditamos que, quando as pessoas veem as suas preferências reconhecidas e entendidas, elas tornam-se, em grupo, agentes de educação.
- **a perna psicanalista:** o inconsciente está lá, e fala. Com Freud, mais vale ouvir do que negar (2016, p. 44).

O Conselho da cooperativa de Freinet, que se focava sobretudo na gestão do trabalho, dividindo responsabilidades, torna-se agora “o regulador das relações e da organização do trabalho. Institui as leis do grupo, as regras, a maneira como são utilizados todos os objetos da sala” (Paulus, 2016, p. 45). O Conselho cumpre um papel central na Pedagogia Institucional, tal como o Movimento Escola Moderna Francês irá assumir na sua descrição do modelo pedagógico nos anos 90.

Entre 1967 e 1979 a Pedagogia Institucional apresenta duas vias distintas, com Oury e Vasquez há uma linha terapêutica, em que o professor surge como uma figura paterna (ou materna), que ajuda a solucionar os problemas democraticamente. Através dos instrumentos que utilizam procuram fazer uma análise das ocorrências inconscientes dos alunos e ajudá-los a encontrarem de novo a vontade de aprender. Com Fonvieille e Lobrot (psicopedagogo) os docentes não têm qualquer tipo de poder, apenas requerem do grupo de crianças que se autorregulem, apropriando-se do que é uma sociedade para que posteriormente possam transformar a sua própria sociedade (Paulus, 2016, p. 47).

Apesar de apresentarem perspetivas diferentes, as duas formas de pensamento convergem ao valorizarem o espaço escola e a turma como aspetos essenciais na constituição da democracia e na ambição de uma mudança da sociedade.

A turma afigura-se como um espaço necessário para a aprendizagem emancipatória, seja ela para tomar posse de si próprio, seja ela para cooperar na tomada de posse da sociedade que em conjunto se aspira concretizar (Paulus, 2016, p. 48).

Não obstante o seu afastamento do *Institut Coopératif de l'École Moderne*, a Pedagogia Institucional entra no Movimento da Escola Moderna Francesa e Fernand Oury é convidado a participar no Congresso de 1979. A partir de 1980 e durante mais de uma década organizam-se estágios em Pedagogia Institucional (Paulus, 2016, p. 48).

Nos Países Baixos, entre as décadas de 60 e 90 manteve-se um significativo conjunto de escolas que se apelidavam de Escolas Freinet e onde se detinha um parco conhecimento acerca da Pedagogia Institucional (Paulus, 2016, p. 49).

Hoje existe a firme convicção de que a Pedagogia Institucional não se constitui como método de trabalho, é antes uma corrente de pensamento que está sempre em progressão, advém da observação da prática pedagógica e de um processo de escuta em que todos têm direito a dar a sua opinião (Paulus, 2016, p. 51).

Entretanto, Portugal viveu durante 41 anos um período de ditadura política (de 1933 a 1974), pelo que, quando na década de 60 alguns professores sentiram a necessidade de fazerem uma mudança nas suas práticas pedagógicas, de certo modo contrariaram o que se vivia no país. O Estado utilizava a escola como forma de veicular os valores do regime, tal como se nos apresenta na seguinte descrição:

Durante o Estado Novo, o ensino em Portugal foi dominado pelo Estado; Durante o Estado Novo, todos os professores que dissessem mal do regime eram expulsos das funções docentes; Durante o Estado Novo, o sistema de ensino era regulado por manuais escolares únicos, nos quais estavam espelhados os valores tradicionais e ideológicos do Estado Português; Durante o Estado Novo, a excelência do ensino era conseguida, quase sempre, pela força da memorização de conteúdos, da intimidação, da humilhação e dos castigos corporais; Durante o Estado Novo, o aluno não podia demonstrar o seu espírito crítico nem a sua liberdade de pensamento (...) (Gomes, 2014).

O modelo de ensino vigente era centrado no professor e não revelava qualquer preocupação com as necessidades individuais do aluno, ou o contexto social/cultural de onde este provinha. Sérgio Niza, o principal teorizador do Movimento em Portugal relata-

nos o ponto de partida daquele que é hoje um modelo de ensino seguido por dezenas de professores:

Nos anos sessenta do século passado, como forma de rompermos com o trabalho vigiado que realizávamos nas escolas, convergíamos na busca de práticas escolares novas, o “novolismo” como ideário, de que fala Hameline⁵. As formas diversas de *educação nova*, quer das Escolas Novas da burguesia, quer da Pedagogia Ativa das escolas públicas, constituíram, então, o roteiro das nossas explorações (2016, p. 28).

Foi assim que Maria Amália Borges criou uma pequena escola privada em sua casa, mas como não conseguiu obter o aval oficial, juntou-se ao oftalmologista Henrique Moutinho e ao pedopsiquiatra João dos Santos e com eles fundou o Centro Infantil Helen Keller. Ainda hoje esta é uma escola que tem como missão integrar alunos com deficiência visual e onde desde logo foram usadas as técnicas Freinet (Niza, 2015, p. 7).

Em 1963, Sérgio Niza trabalhava numa escola pública masculina em Évora e dava aulas ao 2º ano de escolaridade. Em conjunto com os alunos criou um Município Escolar, após se sentir inspirado com a leitura de Educação Cívica, escrito por António Sérgio em 1915 (António Sérgio estudou no Instituto Jean Jacques Rousseau e defendeu os princípios da Educação Nova). No ano letivo de 1964/65 integrou o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian (Niza, 2015, p. 7).

Entre 1964 e 1966, Niza fez parte dos quadros do Centro Infantil Helen Keller, em Lisboa e progrediu com Rui Grácio (no Liceu Francês) e João Benard da Costa (Colégio Moderno) no desenvolvimento de uma “pedagogia semidiretiva inspirada nos escritos de Rogers⁶ e de Lobrot⁷” (Niza, 2016, p. 29). Por meio das Técnicas de Freinet e do método utilizado na Pedagogia Institucional, surgiram as primeiras mudanças educativas, as quais deram origem ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa.

Em fevereiro de 1965, no Sindicato Nacional dos Professores do ensino particular, após algumas formações de aperfeiçoamento profissional dirigidas por Rui Grácio nasce o MEM (Ó, 2016, p. 19). No entanto, foi apenas no Congresso da Escola Moderna Francesa no ano de 1966, em Perpignan, que o mesmo se instituiu oficialmente, assumindo-se

⁵ Daniel Hameline – (02/12/1931 –) Pedagogo francês que publicou diversos trabalhos acerca da Escola Nova e dos seus teóricos.

⁶ Carl Rogers – (08/01/1902 – 04/02/1987) Psicólogo americano que desenvolveu um método centrado no doente.

⁷ Michel Lobrot – (22/01/1924 –) Professor universitário e um dos fundadores da Pedagogia Institucional.

como membro observador da Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (Niza, 2015, p.8).

Seguiu-se um período algo conturbado, como relata Sérgio Niza:

Foi lento o processo de clarificação institucional deste compromisso, pela nossa identificação com o Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica do Sindicato, e pelas motivações conflitantes no seio do grupo de professores(as) originários, então, de vários colégios e de escolas de “educação especial” ou “de educação integrada” (2015, p. 8).

Ainda em 1966, Niza viajou para Paris com o objetivo de aprender no Institut Pédagogique National e só voltou em 1970. Nessa altura integrou o Centro de Observação Médico-Pedagógica em Lisboa e ocorreu uma solidificação das práticas educativas de cooperação. Tinha sido retomado o trabalho e o compromisso de formar um movimento de autoformação cooperada para todos os docentes portugueses – o Movimento Escola Moderna português. Contudo, apenas em 1976 o Movimento se tornou uma identidade formal com cunho jurídico (Niza, 2015, p. 8).

Houve algum conflito entre as técnicas apresentadas por Freinet (pouco teorizadas e já mencionadas no corpo deste texto mais acima) e a Pedagogia Institucional, que terminou com uma adaptação de ambas ao contexto escolar português. Niza relata a situação assim:

Entretanto, em Portugal, realizámos essa deslocação inevitável do enfoque individualista na criança para um enfoque na organização social do trabalho de aprendizagem em cooperação grupal, sujeitando a uma análise crítica rigorosa as Técnicas Freinet. Fizemo-lo ainda na medida em que elas se tornaram técnicas especificamente escolares, coisas concebidas para uso exclusivo das escolas, de que é exemplo a própria impressora escolar de Freinet (2016, p.29).

Foi deste modo que nasceu o princípio da cooperação e também a necessidade de os objetos utilizados na escola, nomeadamente nas salas de pré-escolar, serem reais, terem utilidade na sociedade em que a mesma está inserida e pertencerem a essa cultura (ex. materiais lúdicos reais, como tachos, talheres, caixas, mesas e cadeiras).

Por outro lado, existem algumas coisas em específico que foram recebidas diretamente de Freinet, são elas a dedicação à criação de um conjunto independente de docentes e a crítica à pedagogia da escola tradicional, assim como à da Escola Nova. A partir dos anos 80 o tempo/lugar em que a turma toma decisões acerca da vida em grupo deixou de se intitular Assembleia de Cooperativa (designação dada por Freinet) e recebeu o título de Conselho. Com esta mudança o dito Conselho assumiu um ponto central na pedagogia do

Movimento da Escola Moderna Portuguesa, tornou-se um tempo dedicado à análise dos momentos de aprendizagem, mas também de tudo o que acontece na escola. Niza descreve-o assim:

É a partir dessas decisões tomadas em comum, que um novo processo de envolvimento e motivação emerge e que uma nova fase de autonomia tem lugar através dessa outra relação de responsabilidade conjunta, capaz de socializar alunos e professores (2016, p.30).

Igualmente entre os anos 80 e 90, através de um livro editado em 1977, chegaram às mãos dos membros do Movimento, alguns textos escritos por Lev Vygotsky, Alexei Leontiev, Alexander Luria⁸, entre outros psicólogos e pedagogos. Os mesmos permitiram a progressão da reflexão sobre a socialização das aprendizagens e consequente desenvolvimento social dos alunos, não esquecendo a diferenciação pedagógica indispensável à inclusão de toda e qualquer criança, com ou sem necessidades educativas especiais. No Movimento existe a forte crença de que “(...) é graças à teoria que os professores desenvolvem uma consciência crítica do seu desempenho profissional” (Serralha, 2016, p. 55).

Vygotsky considerava que o meio social em que os alunos se encontram imersos tem uma influência poderosa no processo de aprendizagem, uma vez que ele acreditava que todo o conhecimento deriva das relações que se estabelecem entre as pessoas. É por este motivo que o Movimento coloca uma grande ênfase nos momentos coletivos de trabalho, pois muitas ideias de atividades e projetos surgem nesses encontros. Vygotsky também foi o responsável pela criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o qual reitera que determinado aluno apresenta uma certa capacidade para resolver problemas de forma autónoma, mas com a assistência dos adultos ou dos colegas a mesma aumenta. Esse é o seu potencial nível de desenvolvimento, aquilo que ele ainda não faz sozinho, todavia, está em processo de aquisição. Quando a ajuda é relevante, centrada nas reais necessidades do colega, a aprendizagem é eficaz. Assim, “(...) a aprendizagem é, ao

⁸ Lev Vygotsky (17/11/1896 – 11/06/1934), Alexei Leontiev (18/02/1903 – 21/01/1979) e Alexander Luria (16/07/1902 – 14/08/1977) – Psicólogos russos que desenvolveram uma série de estudos importantes, nomeadamente na área da Psicologia do Desenvolvimento. Vygotsky é particularmente conhecido pelo seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

mesmo tempo, um processo social e individual, seguindo uma trajetória de fora para dentro” (Serralha, 2016, pp. 55 – 56).

Vygotsky também diferenciou conceitos espontâneos de científicos, sendo que os primeiros dizem respeito àqueles que as crianças adquirem no dia a dia, seja com a família ou com os amigos e os segundos referem-se àquilo que é alcançado na escola. Ambos se relacionam e influenciam mutuamente, sendo que, numa escola com o modelo pedagógico do MEM os alunos partem daquilo que trazem da vida diária, daquilo que já sabem e ampliam-no através de projetos de investigação ou em sessões de construção de conceitos (tempo coletivo participado), produzindo conhecimento e tendo como resultado a elaboração de conceitos científicos (Serralha, 2016, p. 56).

Em 1981 decorreu o Encontro da Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna em Delft, Holanda. Após as intervenções da portuguesa Manuela Castro Neves, os membros da Escola Moderna Francesa aperceberam-se que havia um entendimento similar do que se devia fazer com uma turma de alunos, sobretudo no que dizia respeito à centralidade do Conselho, algo que consideravam ser um exemplo de Pedagogia Institucional, bem diferente do que as Escolas Freinet dos Países Baixos propunham (Paulus, 2016, pp. 49 – 50). Tal como referi nas páginas acima, apenas algumas técnicas de Freinet foram adaptadas à realidade portuguesa.

Até 1986 “redobrámos a intervenção nos organismos do Ministério da Educação e em várias das suas orientações políticas” (Niza, 2015, p. 8), no entanto, as administrações escolares e as suas práticas de ordem burocrática corromperam muitas das intervenções. Foi nesse ano que saiu a Lei de Bases do Sistema Educativo, que pretendeu uniformizar todo o sistema de ensino em Portugal. No entanto, é precisamente esse o pressuposto que o MEM combate, Jorge Ramos do Ó clarifica a situação do seguinte modo:

(...) a heterogeneidade e a diversidade constituem os modos de imanência de uma vida não triste e por isso devem ser os melhores recursos da aprendizagem para resistir, com energia e vigor, às políticas públicas de educação crescentemente uniformizadoras (2016, p. 21).

Enquanto o Estado promove a homogeneidade, o MEM fomenta a diferença e a multiplicidade de discursos, encontrando na diversidade um forte impulso para a aprendizagem.

Na década de 90, após vários anos de Congressos em conjunto, o Movimento da Escola Moderna português separa-se da Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna devido a diferenças irreconciliáveis nas suas intervenções pedagógicas (Niza, 2015, p. 9).

A investigação, a teorização não parou nos encontros de sábado à tarde dos anos 60 e 70 (Ó, 2016, p. 26), continuou até aos dias de hoje, sendo incessantemente reforçadas pelas sessões de autoformação mensais, em que, após uma plenária geral, alguém em cada um dos níveis de ensino partilha algo da sua prática de ensino e todos podem questionar e/ou comentar. Esses encontros acontecem nos mais diversos pontos do país continental e até mesmo nas ilhas.

No final de cada ano letivo, todos os núcleos regionais de professores juntam-se num Congresso em que mais uma vez há um programa de partilhas, divididas em plenárias para todos ou em sessões dirigidas diretamente a cada nível de ensino, em que todos são livres de intervir. São igualmente apresentadas mostras de trabalhos, organizados numa exposição coletiva. Jorge Ramos do Ó deixou explícita esta prática de múltiplas partilhas do seguinte modo:

O MEM traduz uma prática política radical, e cada vez mais rara na atualidade, de termos um bom encontro tanto com os outros como connosco, alicerçado na partilha, na entajuda e na autonomia crítica (...). Os cinco decénios da sua história traduzem, assim, um património e um arquivo riquíssimos, um diversificado reportório de estratégias disponíveis para apoiar os professores e a aprendizagem, construídos na reinvenção das formas de participação e cooperação tanto entre alunos e alunos, como entre alunos e professores, como, ainda, entre professores e professores (2016, p. 20).

Além destes encontros mensais e/ou anuais foram criados os grupos cooperativos, em que durante um determinado ano letivo, um conjunto de docentes se dedica a avaliar e planificar novas práticas de intervenção educativa subordinadas a um tema específico. O grupo faz um aprofundamento teórico e depois prepara instrumentos de trabalho pedagógicos, que cada um dos elementos implementa na sua realidade de ensino. Todos juntos refletem sobre os resultados obtidos e eventuais mudanças na sua forma de pensar e trabalhar. O fruto deste trabalho cooperativo é muitas vezes transformado numa comunicação a realizar durante o Congresso anual do Movimento e/ou em artigo a ser publicado na revista *Escola Moderna* (Fernandes, 2015, p. 64).

No MEM todos crescem profissionalmente com a partilha de experiências dos restantes, há um desenvolvimento cooperado da carreira docente. Pode dizer-se que a sociedade

evoluiu bastante desde que o movimento teve a sua génese em Portugal, mas certamente que ele acompanhou esse progresso, procurando, experimentando e implementando novas estratégias de ensino.

2.1.3 – Semelhanças e diferenças entre os dois modelos: Escola Nova e Movimento Escola Moderna

Apesar das escolas do Movimento Escola Moderna não funcionarem em regime de internato, nem terem a obrigatoriedade de se radicarem no campo, como acontece com aquelas que implementam a Escola Nova, existem diversos pontos em comum entre os dois modelos de ensino. Vasconcelos descreveu: Queríamos realizar completamente a fórmula: a escola às crianças (2015 [1915], p. 24). Neste sentido, a escola, o ensino era concebido pelas crianças, elas eram sujeitos da sua própria educação, algo que também encontramos enraizado nas escolas do Movimento Escola Moderna. Por outro lado, nos dois sistemas, os espaços de trabalho são diferenciados por área de conteúdo. Na escola instituída por Faria de Vasconcelos a organização era a seguinte:

Dos dois edifícios de aulas, um é especialmente reservado a oficinas e laboratórios. Inclui uma oficina de serralharia, uma oficina de carpintaria, um laboratório de física e de química e uma oficina de modelagem, de cartonagem, de desenho e de encadernação. Trata-se aqui de separar, novamente, os campos de trabalho para melhor os utilizar. Se dermos liberdade à criança para fazer o que quer, ela não pode, com isso, perturbar o trabalho dos colegas. Assim as oficinas isoladas e afastadas do edifício de aulas, como é o caso das de Bierges, têm a vantagem de permitir à criança desenvolver um trabalho constante sem que isso cause qualquer perturbação aos estudos e às aulas que exigem silêncio, calma e concentração e poderiam ser perturbadas pelo barulho que a criança faz quando executa um trabalho com as suas próprias mãos (Vasconcelos, 2015 [1915], p. 30).

No caso de uma sala de atividades (ensino pré-escolar) disposta de acordo com o Movimento Escola Moderna acontece assim:

O sistema desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de actividades, distribuídas à volta da sala (...) e de uma área central polivalente para trabalho colectivo. Nos jardins-de-infância que não dispõem de cozinha acessível às crianças, organiza-se, também, uma área para cultura e educação alimentar.

As áreas básicas desenvolvem-se: num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de actividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz de conta” (Formosinho, 2007, p. 131-132).

Deste modo, encontramos também algumas semelhanças na escolha das áreas em que as crianças deverão trabalhar no seu dia a dia na escola. Em ambos os modelos encontramos as ciências, a expressão plástica e a carpintaria, apesar de esta última ter entrado em desuso em Portugal nos anos mais recentes, por falta de formação dos profissionais de educação e por ser considerada perigosa (informação recolhida na Oficina de iniciação ao Modelo do Movimento Escola Moderna no Pré-Escolar).

Para terminar este ponto, de salientar que nos dois contextos estas áreas podem e devem ser apelidadas de Oficinas, por não estarem infantilizadas, mas dispostas de forma a se aproximarem da realidade da vida adulta (Formosinho, 2007, p. 133).

Outro tópico em comum diz respeito aos instrumentos de pilotagem, uma das particularidades do Movimento Escola Moderna, nomeadamente o Quadro de Tarefas e o Plano do Dia. Faria de Vasconcelos explica a utilização do primeiro da seguinte forma:

Cada oficina é da *responsabilidade de um aluno*. É um cargo trimestral que lhe é conferido pela assembleia dos alunos. O que está encarregado da oficina deve organizar equipas de alunos para as aulas; é através dele que todos os pedidos ou reclamações dos alunos e professores devem ser transmitidos à direcção da escola; deve assegurar a ordem da oficina (...) (2015 [1915], p. 49).

Todas as semanas os mais novos fazem numa reunião a distribuição das tarefas entre eles, que consistem não só nos cuidados com a alimentação (...) também a limpeza e arranjo das instalações dos animais (2015 [1915], p. 57).

Numa sala de aula do Movimento Escola Moderna as tarefas necessárias ao bom funcionamento da turma e da rotina diária são definidas pelos alunos e pelo educador. Existe um mapa mensal que é gerido igualmente por alunos e professores, semanalmente, de modo a que no final do mês todos tenham cumprido pelo menos uma tarefa e diversifiquem a sua escolha (às vezes consideram algumas tarefas mais prestigiantes do que outras e tendem a querer sempre essas) (dados obtidos na Oficina de iniciação ao Modelo do Movimento Escola Moderna). Acerca do Plano do Dia, Vasconcelos relata:

Assistimos, em primeiro lugar, à preparação em aula do plano de trabalho a realizar. Pergunta-se, questiona-se, responde-se de um lado e de outro; estabelece-se a discussão que resulta num programa determinado de actividades bem definidas (2015 [1915], p. 90).

Atualmente é exatamente isto que acontece, logo de manhã, numa sala de pré-escolar que se rege pelo Movimento Escola Moderna, educador e crianças pensam o que ficou por terminar do dia anterior e estabelecem um plano de trabalho para esse dia (conforme

foi mencionado durante a Oficina de iniciação ao modelo do Movimento Escola Moderna).

Um dos valores que ambos os Movimentos têm em comum é o da cooperação, pois cada aluno trabalha para o bem de todos. Vasconcelos diz-nos em relação ao Movimento Escola Nova que “A competição egoísta deve desaparecer da educação e ser substituída pela cooperação que ensina a criança a colocar a sua individualidade ao serviço da comunidade” (2015 [1915], p. 274). Ao passo que, no MEM, a cooperação é a base que sustenta todo o trabalho e toda a convivência, pois todas as decisões referentes a projetos e atividades são tomadas em grupo e a gestão das relações sociais acontece através do Diário de Turma, no qual todos são livres de escrever. Folque descreve-o assim:

As crianças começam a ter em conta diferentes pontos de vista e a aceitar que todos contribuem para o grupo com a sua participação individual. Um *ethos* de apoio e inclusão, promovido pelo educador, ajuda as crianças a colaborarem e a ajudarem-se mutuamente, em vez de adoptarem atitudes e comportamentos competitivos (2012, p. 62).

Muito antes de ser descrita a chamada metodologia de trabalho por projeto, já a Escola Nova praticava algo semelhante. O trabalho podia surgir da ideia de um aluno ou de uma escolha tomada por toda a turma. A primeira coisa que faziam era investigar, procurar documentos que falassem sobre o assunto e depois planeavam o trabalho. Geralmente estas atividades diziam respeito a coisas de ordem prática, como construir um terrário ou um galinheiro. Então, no seguimento do trabalho desenhavam um modelo daquilo que pretendiam construir, faziam uma lista dos materiais de que iriam precisar e qual a quantidade, assim como estabeleciam um orçamento de quanto iriam gastar (em dinheiro e em horas de trabalho). Se o plano fosse aceite, começavam a construção, se fosse reprovado, voltavam ao início tendo em conta as observações expostas. No final, quando tudo estava concluído era feita uma avaliação criteriosa (Vasconcelos, 2015 [1915], pp. 51 – 53).

No Movimento Escola Moderna os projetos não se cingem à construção de elementos úteis para a vida da turma/escola, pode ser simplesmente a investigação da resposta à dúvida de um pequeno grupo de crianças. Ou a representação teatral de uma determinada história, até mesmo a reprodução da técnica plástica de um artista famoso. Não existem limites. Rodrigues explica como se processa o seu planeamento:

Os planos surgem naturalmente dos momentos em Conselho, na conversa da manhã, nas comunicações. Através do diálogo, trocando ideias sobre o que pretendem fazer, formulando questões, levantando hipóteses, as crianças definem as etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho (1999, p. 5).

O educador entra na conversa levantando questões que ajudam a organizar o trabalho: O que é que já sabemos? O que queremos saber? Onde podemos procurar a informação? E no final do projeto lança a pergunta: O que descobrimos? Porque diversas vezes o conhecimento alcançado vai muito além das dúvidas iniciais.

Aquele que parece ser o principal ponto fraturante entre os dois movimentos pedagógicos diz respeito ao público alvo. No que se refere à Escola Nova, os alunos que frequentavam esse tipo de ensino eram maioritariamente filhos de burgueses que detinham cargos relevantes para a época, sendo que, como vimos anteriormente, alunos com deficiência não eram admitidos. Já a Escola Moderna teve o seu início em paralelo com a luta de Freinet contra o Capitalismo e a favor da liberdade de expressão, pelo que em Portugal o seu berço foi a escola pública. O mesmo Freinet que foi um dos impulsionadores da Escola Nova e que após a II Guerra Mundial se afastou desse modelo de ensino e fundou o *Institut Coopératif de l'École Moderne*, dando origem ao Movimento Escola Moderna francês.

2.2 – Currículo e Movimento Escola Moderna – a questão do Currículo na Educação Pré-Escolar

a) Currículo, Orientações Curriculares e Modelos Curriculares

A palavra *curriculum* teve origem no latim e significava “uma corrida” ou “o curso de uma corrida”, pelo que se assemelha bastante à conotação que lhe é atribuída hoje, uma vez que os professores também correm uma corrida contra o tempo para conseguirem transmitir todo o programa curricular da(s) disciplina(s) que lecionam. Com base nos escritos do professor e teórico do currículo Thomas Popkewitz⁹, Lisete Jaehn e Marcia Serra Ferreira (2012, p. 262) referem que o currículo é uma forma de saber-poder que foi construída ao longo da história, através da qual nós pensamos sobre nós mesmos e sobre

⁹ Thomas Popkewitz – (16/08/1940 –) Professor americano que se dedicou a investigar a teoria por trás das questões do Currículo, comparando reformas educativas em vários pontos do mundo. Escreveu vários livros sobre o assunto, por exemplo *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research* (1991).

o mundo. De acordo com a perspectiva destas autoras, o currículo escolar é uma forma de governo por excelência, na medida em que regula a nossa forma de ver, agir, sentir, falar e pensar. Isto é, o currículo é uma tecnologia política de regulação e governo social, pois nela se efetiva uma seleção das informações e dos conhecimentos que devem ser adquiridos pelos alunos e que naturalmente produzem neles os efeitos que são pretendidos a partir dessas informações e conhecimentos.

Deste modo, o currículo é algo que tem sido desenhado pelos especialistas nesse assunto e pelas autoridades educativas que são responsáveis pela institucionalização. Não existe um currículo certo nem um currículo errado – apenas existe um currículo social e historicamente construído como relevante para uma determinada cultura, num dado momento histórico – daí que nas sociedades ditas ‘democráticas’ este é alvo de constantes debates e avaliações, o que produz mudanças no mesmo (ou, pelo menos, produz a ideia de que o currículo é mutável, atualizável). Assim, o currículo escolar constitui-se como uma espécie de matriz ou referencial norteador de todas as experiências sociais que os alunos podem ter (sob a direção de um professor, ou melhor, de um adulto responsável por assegurar o cumprimento desse currículo) e inclui todas as oportunidades de aprendizagem e de integração social futura que são oferecidas ou prometidas em determinada escola ou sociedade, num determinado momento histórico.

Larry Cuban ¹⁰ propôs a existência de quatro diferentes formas de currículo presentes numa sala de aula. Em primeiro lugar, existe o *currículo oficial*, aquele que é definido pelo Estado e que é suposto ser ensinado e aprendido em todas as escolas. De seguida surge o *currículo ensinado*, que é aquele que os professores decidem que vão lecionar aos seus alunos, isto é, olhando para o programa nacional, o professor decide com que temas vai despendar mais tempo de aula, ou porque conhece melhor determinado tópico, ou por gostar mais de determinado assunto, etc. Em terceiro lugar vem o *currículo aprendido*, não só os alunos aprendem a matéria que o professor ensina, como adquirem atitudes e formas de processar a informação que lhes é transmitida (por exemplo, estar em silêncio, quem quer participar ou colocar uma questão põe o dedo no ar, fala um de cada vez...). Por vezes tendem a imitar a conduta do professor (bastante vulgar no ensino pré-escolar)

¹⁰ Larry Cuban – (31/10/1934 –) – Professor Emérito de Educação na Universidade de Stanford que também se dedicou à investigação, publicando diversos artigos e livros, nomeadamente sobre as reformas no ensino.

e aprendem a respeitar os outros ao seu redor conforme o exemplo que o docente lhes irradia. Finalmente, encontramos o *currículo testado*, ou seja, os assuntos que surgem nos testes de avaliação e que representam frequentemente uma pequena parte daquilo que está descrito no programa nacional e os professores ensinam/os alunos aprendem (Cuban, 1995, pp. 4 – 11).

A primeira vez que se ouviu falar em currículo para a educação infantil em Portugal aconteceu na década de 80, momento em que foi colocado em prática o Currículo de Orientação Cognitiva (COC), também conhecido por modelo High-Scope, que teve origem nos Estados Unidos da América. Foi implementado por um conjunto de técnicos da Segurança Social (uma pedagoga, um psicólogo, uma assistente social e várias educadoras) na região de Setúbal e divulgado por todo o país. As crianças tinham uma *rotina diária* (também esta uma nova terminologia) estruturada que se organizava em torno do processo *planejar-fazer-rever* e exerciam um papel ativo no seu próprio desenvolvimento (conceito de *aprendizagem ativa*). O COC revelava a importância dos aspetos cognitivos no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar (Vasconcelos, 2012, pp. 15 – 16).

Entre o final dos anos 80 e o princípio dos anos 90 iniciou-se o debate acerca dos *modelos curriculares* e dos *modelos pedagógicos*. Teresa Vasconcelos explica-nos o que é um *modelo*:

O conceito de “modelo” pressupunha valores e teorias científicas subjacentes, características a nível de espaço e tempo, conteúdos e métodos utilizados e metodologias de avaliação (2012, p.20).

Entretanto, em 1990 Isabel Lopes da Silva publicou um trabalho onde diferenciou modelos que surgem de uma prática pedagógica e modelos que nascem de uma aplicação da teoria à prática. No primeiro caso encontramos pedagogias que vêm na linha da Escola Nova, como é o caso do método Montessori¹¹ ou do modelo do Movimento Escola Moderna. No segundo contexto encontramos os modelos baseados nas teorias cognitivistas, como é o caso de Piaget e do currículo High-Scope (Vasconcelos, 2012, p. 20).

¹¹ Maria Montessori – (31/08/1870 – 06/05/1952) Pedagoga italiana que desenvolveu um método de aprendizagem baseado num ambiente educativo rico em materiais didáticos criados por si.

Corria o ano de 1996 quando foi publicada a primeira edição da obra *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, que granjeou grande importância na formação inicial e contínua de educadores de infância pela sistematização que fez de três modelos pedagógicos: o Movimento Escola Moderna, o modelo High-Scope e o modelo das escolas de Reggio Emília (uma cidade italiana) (Vasconcelos, 2012, p. 21). Na sua 3ª edição, aquela que tenho em minha posse para consulta, Formosinho cria um capítulo intitulado *Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação* (2007), em que estabelece a diferença entre *modelo pedagógico* e *modelo curricular*:

O conceito de *modelo pedagógico* refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. A gramática pedagógica dispõe, portanto, de teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino-aprendizagem até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional. No âmbito mais geral do *modelo pedagógico*, definem-se as grandes finalidades educacionais e seus consequentes objectivos; no âmbito mais específico do *modelo curricular* elaboram-se orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional.

O *modelo curricular* situa-se, assim, ao nível do processo de ensino-aprendizagem e explicita orientações para a práxis pedagógica quotidiana nas suas várias dimensões curriculares (2007, p. 34).

A primeira edição da obra *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (1996) apresentou a primeira descrição bem estruturada do modelo curricular do MEM no ensino pré-escolar (na 3ª edição mantém-se essa exposição escrita). Foi fundamentada pelo Sérgio Niza e contém um relato detalhado dos princípios pedagógicos, de como se organiza o espaço educativo, qual o modo pelo qual se opera o tempo de atividades, de que maneira se avalia o processo de ensino-aprendizagem e uma breve história do Movimento em Portugal (Formosinho, 2007, pp. 125 – 140).

Ainda na década de 90, Teresa Vasconcelos concluiu, após um pequeno estudo, que um número reduzido de educadores de infância admitia praticar um modelo curricular em específico (26,4% dos educadores sondados), o que a deixou preocupada, porque indicava uma certa falta de contextualização nas suas práticas pedagógicas. Contudo, um número elevado de profissionais reconhecia a necessidade de se criarem diretrizes para o trabalho com as crianças (70,5% dos educadores interrogados) (Vasconcelos, 2012, p. 25).

De acordo com João Formosinho (2007, p.9), a partir do ano de 1996 verificou-se um crescimento exponencial do número de crianças a frequentar a educação pré-escolar,

assim como um aumento da oferta da rede pública (que tinha sido criada nos anos 70), pelo queurgia criar uma linha orientadora para todos os educadores.

Através do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Governo de António Guterres, o Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação em conjunto com técnicos da área, investigadores, sindicatos, associações profissionais, representantes dos pais, etc. conceberam então um documento de apoio à prática dos educadores, publicado em 1997 após várias versões do documento terem sido analisadas e debatidas – as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Vasconcelos, 2012, p. 25). Na sua introdução é possível ler-se:

As Orientações Curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos. (Ministério da Educação, 2002, p. 13)

Assim, esta publicação dá indicações do que pode ser feito na prática pedagógica diária, mas possibilita que cada profissional opte pelo currículo ou modelo curricular que mais lhe agradar. Formosinho deixou essa situação bem clara:

Não há, a nível teórico, nenhuma contradição entre orientações curriculares e modelos curriculares, ou seja, as orientações curriculares (na educação de infância, como em qualquer outro nível de ensino) são compatíveis com a adopção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos (2007, p. 11).

Este documento foi rapidamente apropriado pelos profissionais da educação infantil em Portugal. Numa primeira parte dá a conhecer as várias etapas que devem reger a intervenção educativa, são elas: *observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular*. Depois de algumas recomendações acerca da organização do grupo de crianças, do espaço e do tempo, assim como de várias considerações sobre a relação com as famílias e outros elementos da comunidade educativa, surgem as áreas de conteúdo. Essa designação tem um motivo:

Esta organização toma por vezes como referência as grandes áreas do desenvolvimento enunciadas pela psicologia – sócio-afectiva, motora, cognitiva – que deverão contribuir para o desenvolvimento global da criança; outras vezes prefere-se pensar em termos de áreas de actividades, que se baseiam nas possibilidades oferecidas pelo espaço educativo, remetendo para diferentes formas de articulação (Ministério da Educação, 2002, p. 47).

Assim, existem três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. No entanto, a Área de Expressão e Comunicação subdivide-se no Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; no Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no Domínio da Matemática. Estas áreas e domínios ajudam o profissional de educação na organização das atividades, sem nunca esquecer o que as crianças do seu grupo já sabem e quais as suas atuais necessidades, de modo a lançar propostas educativas repletas de intencionalidade (algo de que falarei mais adiante neste capítulo).

Logo após o lançamento das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), Teresa Vasconcelos fez um inquérito a um conjunto de cerca de 60 educadores da região de Lisboa, de modo a tentar entender o que significava para eles este novo recurso. Recolheu três tipos de resposta. Em primeiro lugar, que o manual tinha um *sentido político*, pois dava visibilidade à profissão, valorizando-a; por outro lado, que dispunha de um *significado profissional*, pois já era um dado adquirido no ofício de ser educador, ao qual recorriam sempre que houvesse necessidade disso; por fim, que possuía um *sentido pedagógico*, pois dava suporte à planificação, ajudando a fundamentar e organizar o trabalho em sala (Vasconcelos, 2012, p. 27).

Este manual tão relevante no panorama da Educação de Infância nacional sofreu uma atualização em 2016, agora a intervenção educativa denomina-se *intencionalidade educativa* e encontra-se decomposta nos seguintes pontos:

- *Observar, registar e documentar*;
- *Planear, agir e avaliar*;
- *Comunicar e articular* (Silva, 2016, pp. 14 – 22).

Quanto às áreas de conteúdo, existe uma pequena diferença, na área de Expressão e Comunicação, agora os domínios são quatro: Domínio da Educação Motora, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática (Silva, 2016, p. 6).

Por último, seria importante considerar rapidamente a necessidade de investir na constituição de um instrumento de trabalho idêntico para a faixa etária dos 0 aos 3 anos, que ainda continua sob a alçada do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Apesar de já se encontrar publicado o documento *Finalidades e práticas*

educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche (s.d.), é muito menos detalhado do que as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

Infelizmente, muitas das instituições que acolhem crianças nestas idades (valência de Creche) empregam educadores cuja prática pedagógica tem muito pouca intencionalidade educativa, mas que também não sabem como a hão-de gerar, pelo que urge criar linhas orientadoras claras e pormenorizadas para o trabalho direcionado a este nível educativo. O Conselho Nacional de Educação (CNE) já alertou a Assembleia da República em 2011 para esta situação, criando uma lista de recomendações intitulada *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (Vasconcelos, 2012, p. 30). Esperemos que o documento não leve muitos mais anos a ser publicado.

Hoje a sociedade portuguesa é muito diferente daquilo que era quando se começou a pensar em currículo e orientações curriculares para a educação pré-escolar em meados dos anos 80. Basta olharmos à nossa volta e encontramos uma grande diversidade cultural, fruto das sucessivas vagas de imigração, primeiro com pessoas provenientes de países africanos, sobretudo de língua portuguesa e depois de países do leste europeu e Brasil.

Além deste fenómeno, a constituição das famílias portuguesas mudou, o número de casais que se divorciaram aumentou, o que trouxe consigo a situação das guardas partilhadas e das crianças que passam uns dias numa casa com um dos progenitores e outros tantos noutra. Há mais famílias monoparentais e surgiram aquelas que são constituídas pelos filhos do primeiro e do segundo casamento. Também há casais constituídos por elementos do mesmo sexo que adotam crianças ou optam pelas barrigas de aluguer no estrangeiro ou pela fertilização *in vitro*. Toda esta diversidade e multiculturalidade tem de encontrar no jardim de infância um espaço hospitaleiro e de aceitação da diferença, em que as crianças são incentivadas a relacionar-se umas com as outras com equidade. E o educador deve estar atento a todas estas mudanças e construir o currículo do seu grupo de meninos atendendo às necessidades cada vez mais complexas e concretas de cada um e das suas famílias.

b) A transversalidade das Orientações Curriculares

Enquanto nos outros níveis de ensino o Currículo está geralmente dividido por disciplinas, áreas de estudo distintas em que todos os alunos devem adquirir competências (tais como a Matemática, a Língua Portuguesa ou as Ciências Naturais) no ensino pré-escolar as coisas passam-se de forma diferente e as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* são muito claras a esse respeito:

(...) a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante. (Ministério da Educação, 2016, p.12)

Assim, um educador de infância pode afirmar que coloca em prática um currículo transversal, por exemplo, uma atividade de linguagem escrita também tem por objetivo promover competências de motricidade – ex. recortar de uma revista as letras do seu nome e colá-las por ordem. Deste modo, uma atividade não se centra num só saber, mas em vários, promovendo o desenvolvimento global do aluno.

Também Sérgio Niza se pronunciou acerca deste assunto referindo que não é admissível a divisão por disciplinas no jardim de infância. As crianças que frequentam uma escola que implemente o modelo do MEM despendem uma boa parte do tempo a brincar (*atividade para-curricular*, porque não tem como ponto de partida um projeto bem definido) e a restante em *atividade curricular*, trabalhando em projetos. Este tipo de proposta educativa tem como objetivo encontrar respostas para questões que as crianças colocaram sobre o mundo à sua volta. Daí derivam processos de aprendizagem e de construção de conhecimento que evocam determinados saberes disciplinares (ciências, história, matemática, etc.), necessários ao progresso do dito projeto (Niza, 2011, pp.80 – 81).

César Bona, um professor espanhol de 1º e 2º ciclo afirma que “A aprendizagem não devia estar compartimentada, a curiosidade não tem limites” (2017, p. 21). Ele tem provado, através da sua experiência pessoal, que é possível ensinar crianças em idade escolar por meio de projetos significativos para elas e para a comunidade envolvente, sem a utilização de manuais escolares e sem seccionar excessivamente o ensino. Um desses trabalhos surgiu quando o circo chegou à aldeia em que se situava a escola e as crianças ficaram entusiasmadas com o acontecimento. O professor pediu aos alunos que investigassem em

casa como decorre o funcionamento dos circos. Rapidamente as crianças reuniram informação e concluíram que os animais não eram tratados condignamente; decidiram agir. Foram a todas as salas de aula da escola explicar aos colegas o que tinham descoberto e juntos escreveram e assinaram uma carta para o presidente da Câmara. Pediram-lhe uma audiência e com os seus argumentos conseguiram convencê-lo de que o melhor para a povoação seria não tornar a receber circos com animais. Certamente que o ensino da Matemática foi colocado de parte durante uns dias, mas a escrita e a tomada de consciência do que é ser-se um cidadão responsável foram abordados de um modo excecional e significativo para o grupo de crianças.

Em Portugal, neste ano letivo de 2017/18 foram propostas algumas mudanças no sentido de tornar o currículo dos restantes níveis de ensino (1º, 2º e 3º Ciclos, bem como Ensino Secundário) mais flexível (*Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (2017)) e com mais tempo para projetos entre disciplinas, em que professores de diversas áreas colaboram e se articulam vários saberes. Esta alteração foi aplicada somente nos primeiros anos de cada Ciclo (1º, 5º, 7º e 10º) e traduziu-se numa autonomia de 25% do programa escolar, que é gerido por cada escola. Será suficiente para tornar o ensino português menos compartimentado? Mais focado nos interesses e realidades dos alunos? A minha opinião, a minha experiência como educadora e também o exemplo deste docente espanhol mostram que não. Do meu ponto de vista, estes projetos interdisciplinares deveriam ser a base do currículo, deveria de haver mais tempo para eles no horário escolar e os restantes conhecimentos, importantes para a progressão escolar, surgiriam por acréscimo, num tempo letivo menor. César Bona descreve aquilo que temos feito com os nossos alunos:

Para mim é um mundo estranho quando um ser, um menino ou uma menina, que é feito de imaginação, sonho, criatividade, curiosidade... tem de deixar tudo isso à porta da sala de aula para entrar, sentar-se e comportar-se como um pseudo-adulto que vai receber dados para depois se limitar a reproduzi-los. (2017, p. 87)

Loureiro (2018) descreveu que num dos estabelecimentos de ensino abrangidos pelo *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* (2017), a Escola Secundária de Estarreja, os alunos do 10º ano do curso de Ciências e Tecnologias têm estado a estudar o impacto da espécie invasora lagostim-vermelho-do-Louisiana no ecossistema do Baixo Vouga, a comunidade onde residem. A direção da escola optou por nas aulas de Gestão Autónoma do Currículo (tempo letivo em que se trabalha o projeto interdisciplinar em

curso) distribuir todos os alunos destas três turmas em três grupos, consoante a sua maior ou menor dificuldade de aprendizagem. Consideraram que seria positivo porque quem tem um maior grau de dificuldade, tem mais apoio e quem raciocina mais depressa, não tem de andar ao ritmo daqueles que precisam de mais tempo para assimilar os conteúdos.

Todavia, no que se refere às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* está explícito: “(...) sendo a diversidade encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Ministério da Educação, 2016, p. 11). Isto é, o trabalho a pares que está a ser promovido nestas aulas entre alunos com uma capacidade de aprendizagem semelhante, poderia decorrer entre alunos com capacidades distintas, fomentando neles a cooperação e a partilha de uma forma mais ampla, valorizando a diferença. É isto que fazemos no jardim de infância com turmas heterogéneas, as crianças mais crescidas ajudam as mais pequenas, na minha sala vejo isso acontecer nas coisas mais simples e de forma tão natural, sem qualquer imposição da parte do adulto. Só um exemplo rápido, a meio da manhã comemos uma peça de fruta, às vezes há meninos que trazem tangerina e não a conseguem descascar, mas logo outra criança mais competente nessa tarefa se oferece para ajudar. Não fui eu que lhes impus que socorressem os colegas, surgiu espontaneamente e eu valorizei a situação, para que a cada dia adquiram mais e mais hábitos de entreajuda.

Esta mudança no currículo não é perfeita, seguramente não será o suficiente para adequar a escola à realidade do século XXI, mas é um princípio e desde que os professores se continuem a debater com esta questão, a procurar uma solução e não desistam de a tentar encontrar, há esperança. Tudo isto pode parecer uma novidade, mas já António Faria de Vasconcelos, um dos professores que implementou o Movimento Escola Nova no início do século XX falava da importância desta transversalidade:

Assim não fazemos cálculo pelo cálculo, não encaramos o número como um fim em si mesmo, mas como um meio de exprimir ideias, analisar sensações, interpretar objetos exteriores. A matemática está ligada às outras áreas de ensino. A criança tem oportunidade de utilizar dados numéricos em muitas circunstâncias. Estas constatações e o uso frequente dessas aplicações permitem-lhe compreender melhor do que qualquer outro meio a utilidade dessas noções. Medimos e calculamos em todas as circunstâncias, a partir sempre de operações da vida da criança, da vida da escola (Vasconcelos, 2015 [1915], p.149).

Então porque é que durante cerca de um século não se discutiu a transversalidade curricular (em Portugal)? Terão os regimes ditatoriais que varreram a Europa, sobretudo

na primeira metade do século XX, sido os responsáveis pelo recuo na política educativa? Será que ainda vamos a tempo de “salvar” a escola? De a transformar em algo útil para as nossas crianças e jovens? Os próximos desenvolvimentos serão, com toda a certeza, decisivos para o sistema educativo nacional.

c) Orientações Curriculares com intencionalidade educativa

No que diz respeito à intencionalidade com que o educador gere a sua prática pedagógica, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* afirmam: “Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Ministério da Educação, 2016, p. 14). Assim, todas as atividades planeadas pelo educador devem ter um objetivo claro e devem ser avaliadas, para que numa próxima proposta educativa decorra uma adequação. Todas as crianças atingiram o objetivo? Quem não atingiu e porquê? O que fazer a seguir: repetir a atividade de um modo mais simples ou preparar uma atividade diferente? Estas são algumas das questões a que o educador pode procurar responder antes de alinhar uma atividade no seguimento da primeira. Planear e avaliar dependem uma da outra, pois tal como declaram as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, “(...) a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Ministério da Educação, 2016, p. 14).

Neste seguimento, o educador deve reunir e registar informações sobre cada criança e ter bem presente qual o seu contexto familiar, para dessa forma decidir qual a estratégia de aprendizagem mais adequada a cada uma. Cada criança é um indivíduo, rico em saberes e experiências, que conferem valor à aprendizagem do grupo e nunca deve ser olhada por aquilo que ainda não tem.

A intencionalidade educativa conduz a uma diferenciação pedagógica: não se ensina o grupo como se todos juntos fossem apenas um. A diversidade é encarada como riqueza e todos têm voz ativa neste sistema. Aqui o importante é o processo não o resultado final, não é dada nenhuma classificação à aprendizagem, é feita apenas uma descrição de como a criança chegou ao ponto em que se encontra, valorizando os seus progressos e conquistas. Toda a avaliação é um investimento na evolução da aprendizagem, não é um fim em si mesma, mas um motor para novas aquisições.

d) O lugar das artes nas Orientações Curriculares

Antes de mais nada, a Lei nº 46/86, que se identifica por *Lei de Bases do Sistema Educativo*, a reguladora de todos os níveis do ensino português, estipula no Artigo 5º que a Educação Pré-Escolar tem como primeiro objetivo:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades.

Por outro lado, a educação artística surge já na Subsecção do Ensino Básico, Artigo 7º onde se refere que o primeiro objetivo deste nível de ensino é:

- a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

E ainda:

- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios.

Isto é, a educação artística infelizmente não é contemplada nos objetivos para a educação pré-escolar, descritos na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, surgindo apenas no início do 1º Ciclo de Ensino Básico.

No entanto, no primeiro manual das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, as artes encontram-se na Área de Expressão e Comunicação e fazem parte do domínio das expressões, que contempla a expressão motora, a dramática, a plástica e a musical. Na publicação mais recente (2016), houve uma atualização dos conteúdos e respetivas nomenclaturas. As artes continuam a fazer parte da Área de Expressão e Comunicação, mas o domínio agora intitula-se Domínio da Educação Artística e dele fazem parte as Artes Visuais, a Dramatização, a Música e a Dança.

Contudo, após uma leitura atenta, rapidamente se conclui que houve uma mudança de paradigma. Inicialmente, as Orientações Curriculares defendiam:

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos (Ministério da Educação, 2002, p. 57).

Na obra impressa mais atual lê-se:

(...) uma progressiva apropriação dessas linguagens [desenhar, pintar, cantar, dançar, etc.] implica um processo educativo, que incentive um gradual conhecimento e domínio de instrumentos e técnicas, o que pressupõe não só a expressão espontânea das crianças, como também a intervenção do/a educador/a.

Essa intervenção parte do que as crianças já sabem e são capazes de fazer, do seu prazer em explorar, manipular, transformar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas e garantir o acesso das crianças à arte e à cultura artística.

Na educação artística, a intencionalidade do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e o seu sentido estético, permitindo-lhes apreciar a beleza em diferentes contextos e situações, nomeadamente através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo (Ministério da Educação, 2016, p. 51).

Assim, enquanto que na primeira abordagem a arte é apenas um instrumento, uma extensão do próprio corpo, que permite conhecê-lo melhor, na segunda surge a preocupação com o acesso à cultura e às diversas formas de arte, bem como com a criatividade e o sentido estético. Há a preocupação de olhar para a arte como uma forma de conhecer o mundo, de descobrir o belo, mas também de criticar/comparar aquilo que se vê com outras coisas que já se conhece. É evidente que as técnicas e a manipulação de materiais são importantes, mas a educação artística é muito mais do que apenas isso. De notar também que no primeiro manual a dança surge como uma ramificação da expressão motora e no segundo aparece como um subdomínio da Educação Artística com objetivos bem definidos.

Ainda no que se refere ao sentido estético, a única menção que lhe é feita na primeira obra, encontra-se no final da descrição do que é pretendido com o ensino da expressão plástica e de um modo bem sucinto (pelo que quem lê pode depreender que é a única forma de arte que apela a essa noção). Diz assim:

Os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o seu sentido estético (Ministério da Educação, 2002, p. 63).

Antes mesmo desta revisão das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, o Ministério da Educação revelou preocupação com a integração das artes na prática pedagógica dos educadores e decidiu lançar uma brochura centrada na expressão plástica e na expressão musical. *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para*

Educadores de Infância (2010) tem como objetivo apresentar uma série de propostas educativas que vão de encontro a três vertentes: execução, criação e apreciação.

Nem sempre é entendida a diferença entre estas vertentes da experiência, já que os criadores são geralmente executantes das suas obras e todos acabam por ser apreciadores. No caso da música é talvez fácil de perceber esta distinção. O executante é, por exemplo, a orquestra que toca uma sinfonia de Beethoven, enquanto este foi o seu criador. Na plateia, estão os apreciadores que, naquele momento, não estão nem a executar nem a compor (Godinho, Brito, 2010, p. 10).

Do meu ponto de vista, este tipo de recursos é sempre valioso, porque os profissionais da área deixam de poder usar a desculpa de que é difícil abordar estes temas sem formação específica em artes. Aqui encontram atividades completas, para vários dias e estruturadas do princípio ao fim. Também podem tirar umas ideias e adaptar, como fizeram a Maria José Calheiros e a Maria Teresa Cunha no seu projeto sobre a obra de Bordalo Pinheiro, descrito nos *C:E:I – Cadernos de Educação de Infância* (2013, p. 16 – 18). As crianças mexeram em peças da autoria deste artista, desenharam-nas e pintaram-nas com vários materiais, recriaram-nas em barro e massa de moldar, escreveram uma história em que os animais de louça se tornaram os personagens, construíram fantoches para a dramatização dessa história e depois de observarem a obra *Natureza Morta* (1899), decidiram elaborar a sua própria horta. Por conseguinte, partindo de uma atividade de sensibilização e apreciação de algumas criações de um artista, foi construído um projeto repleto de intencionalidade educativa e que demonstra na perfeição o que é um currículo transversal.

2.3 A educação artística na educação pré-escolar e especificamente numa sala de atividades do Movimento Escola Moderna

Nos últimos anos temos assistido a um descrédito das Artes cada vez maior, não só no que diz respeito aos programas educativos no Ensino Básico, com tempos letivos cada vez mais curtos e muitas vezes as artes visuais a surgirem apenas para ilustrar outras disciplinas do Programa (frequente no 1º Ciclo), como até em termos de financiamento da Cultura por parte do Governo e respetivo Orçamento de Estado. Felizmente o ensino pré-escolar ainda é o nível escolar que mais valoriza a componente artística e de um modo bastante completo, abrangendo a expressão musical, dramática, plástica e por vezes até a dança.

Todavia, assim que os alunos transitam para o 1º Ciclo do Ensino Básico, muitas dessas competências artísticas perdem-se por falta de estímulo. (Notei isto com grande precisão quando trabalhei como monitora de ATL. Eu era responsável pela atividade de expressão dramática nas AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família no Pré-Escolar – durante o ano letivo as crianças do pré-escolar aprendiam a expor-se perante o grupo e a representar um papel. Como no nível de ensino seguinte não trabalhavam essas competências, as crianças perdiam-nas. Nas últimas férias de verão em que trabalhei no ATL, propus ao grupo de crianças do 1º Ciclo que escrevêssemos e encenássemos uma peça de teatro. Crianças que tinham sido minhas alunas e que aos 5 anos tinham um grande à vontade com a representação, aos 8 anos recusavam-se a participar na atividade.)

Os investigadores têm provado que a Arte enriquece e deve ser colocada à disposição das crianças desde tenra idade. Na viragem do milénio, João Pedro Fróis, Elisa Marques e Rui Mário Gonçalves deixaram um alerta relativamente às Artes Visuais, mas do meu ponto de vista o mesmo é extensivo a todas as formas de Arte:

É sabido que não basta colocar à disposição das crianças materiais e um clima favorável ao desenvolvimento artístico nesta área [Artes Visuais]. São necessárias acções educativas intencionais, estruturadas de acordo com objectivos concretos (2000, p. 204).

Vygotsky estudou a problemática da educação estética na infância e concluiu que a mesma deve ser intermediada pelo educador, sendo que o mais importante é o processo de criação artística e não o resultado final. O autor considerou ainda a conceção musical ou literária, o desenho e o teatro como elementos artísticos que podem ser concebidos na infância e que têm como fim a promoção do desenvolvimento do sentido estético. A educação estética representa também o ensino das técnicas que tornam possível o alargamento da oportunidade de entender e experienciar as obras de arte, unindo a criança à experiência de toda a humanidade (Wedekin, 2016, p. 172). Guedes sublinha:

Experiência estética é um encontro que não consiste em aprender ou integrar a beleza que nos proporciona a natureza ou a arte, mas em participar no mundo natural e no mundo artístico, ou seja, não é a beleza da natureza ou da arte que entra em nós; nós é que entramos nesse mundo. A experiência estética é altamente subjetiva e torna a realidade mais leve, dá novo sentido às coisas (2012, pp. 6 – 7).

O psicólogo Lev Vygotsky percorreu igualmente que ensinar o ato de criar arte é irreal, uma vez que acontece no inconsciente. No entanto, através dos processos conscientes o educador pode penetrar no inconsciente, organizando esses processos de forma a irem ao

encontro da arte, fomentando associações, identificações, etc. (Vygotsky, 1999 [1925], p. 325).

Por outro lado, a imaginação é o alicerce do ato criativo, aquilo que abre a mente e permite a criação, pois “toda a descoberta, grande ou pequena, antes de se concretizar e de se consolidar, esteve unida na imaginação como uma estrutura mental mediante novas combinações ou correlações” (Vygotsky, 2012 [1930], p. 13). De igual modo, “existe criatividade não só quando se criam grandiosas obras históricas, mas sempre que o homem imagina, combina, altera e cria algo novo, mesmo que possa parecer insignificante quando comparado com as realizações dos génios” (Vygotsky, 2012 [1930], p. 26). Todavia, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade começa na infância, por intermédio do jogo e da brincadeira. A criança reconstitui muitas vezes algo que vivenciou, mas nunca o faz como uma cópia fiel da realidade, há uma reconstrução com elementos do que ela viu, ouviu ou viveu e uma combinação de diversas situações. Por exemplo, a menina que brinca com uma boneca e age como se fosse a sua mãe vai apropriar-se de aspetos que viveu enquanto filha ou que presenciou como espectadora. Ou o menino que pinta o sol de verde e uma árvore cor de rosa, porque essa combinação de cores lhe parece mais interessante do que a real. Vygotsky diz-nos ainda:

Cada etapa da infância é caracterizada por uma forma de atividade criativa específica. Daí em diante, esta atividade não está separada do comportamento humano, mas está na dependência direta de outras formas da nossa atividade e, em particular, está ligada à experiência acumulada (2012 [1930], p. 29).

Assim, todas as experiências anteriores contam e quanto mais ricas, melhor, pelo que importa ampliar as possibilidades de vivência da criança. A imaginação surge sempre em conexão com a realidade, logo, quanto mais componentes tiver à sua disposição, maior será a sua imaginação e, por conseguinte, a sua atividade criativa. Nem sempre os profissionais educativos compreendem a importância de levar os seus grupos a visitar museus e exposições de arte, ou até mesmo a apresentarem-lhes o trabalho de alguns artistas, mas a meu ver essas experiências estão enquadradas naquilo que Vygotsky relatou e como veremos já de seguida, são fundamentais no desenvolvimento artístico de crianças pequenas. Em contrapartida, também é importante não limitar a capacidade criadora das crianças, fazendo imposições ou críticas, porque o resultado será a perda de autoconfiança e a noção de que não poderão continuar a expressar-se livremente.

No pré-escolar, a prática artística desenvolve-se através de três aspetos diferentes: Execução (aplicar técnicas artísticas), Criação (fazer algo de novo) e Apreciação (familiarizar-se com obras de artistas ou até mesmo dos seus colegas de turma). Estas três vertentes são apresentadas no manual *As Artes no Jardim de Infância* (2010) sem qualquer referência a um autor, mas Rovisco (2015) relaciona-as com o *Discipline Based Art Education* (DBAE), um programa educativo colocado em prática em diversas escolas nos Estados Unidos da América, que tem como objetivo melhorar o currículo escolar através da introdução de diversas atividades ligadas às artes.

No que se refere à Execução, o educador terá de dominar algumas técnicas e dispor os materiais necessários ao alcance das crianças para que as apliquem. Especificamente, pincéis de várias espessuras, esponjas, lãs, tecidos, revistas/jornais, tesouras, cola, etc. O adulto também deverá explicar como se aplica a técnica e no final haverá a oportunidade de fazer um registo com o grupo em que as crianças descrevam o processo de realização da atividade (Guedes, 2012, p.7).

Em relação à Criação, é necessário que as crianças contatem com diversas obras de arte, que as observem e retenham os seus detalhes. Esta relação próxima pode ser promovida com visitas a museus e galerias de Arte, ou através da contemplação de reproduções de obras em sala de aula. Assim, cada criança pode inspirar-se e apropriar-se de ideias de artistas e dar-lhes o seu cunho pessoal, criando algo totalmente novo. Por exemplo, utilizar as estrelas de uma obra de Miró ou as figuras geométricas de Kandinsky numa das suas pinturas. De salientar que no Movimento Escola Moderna é dada uma grande ênfase a este processo de criação e não à reprodução de obras de artistas conhecidos, como acontece em algumas escolas. Isto deve-se precisamente ao objetivo de encarar a expressão plástica como algo que promove o desenvolvimento cognitivo, que fomenta a capacidade de pensar e utilizar diferentes estratégias, aplicando-as noutros contextos (Guedes, 2012, pp. 7 – 8). Rita Rovisco deixa-nos uma ideia bastante clara sobre este assunto:

Não se trata de reproduzir o que já foi feito, trata-se de aprender com um mestre da pintura e com a sua ideia (outrora pioneira) uma nova forma de expressão. As técnicas mostram-lhes novas formas de criar e de se expressar e proporcionam-lhes momentos de novidade e prazer (2018, p. 21).

Uma condição inerente a todo este processo criativo é a liberdade, pois os meninos não podem ser obrigados a participar nas atividades de criação artística, não deve existir essa

imposição na escola, mas o interesse, esse sim, deve partir deles (Vygotsky, 2012 [1930], p.136). Não podemos sentir prazer numa coisa que estamos a ser obrigados a realizar. Desta forma, as crianças podem aprender uma das técnicas utilizadas pelo artista Jackson Pollock num momento de grande grupo e posteriormente decidirem experimentá-la e até utilizá-la nas prendas do Dia da Mãe ou para ilustrar o livro de Projeto sobre as abelhas.

O desenho é uma forma de arte muito valorizada no ensino pré-escolar, uma vez que na ausência da aquisição do código escrito, tudo o que é feito em sala de aula é registado dessa forma para que as crianças o consigam “ler”. Os meninos são motivados a expandir a sua capacidade, criando figuras humanas/paisagens/etc. cada vez mais completas e complexas, sem nunca verem os seus trabalhos comparados com os dos colegas. Infelizmente, com a aprendizagem da escrita e da leitura no 1º Ciclo de Ensino Básico, o desenho deixa de ter o seu lugar de relevo e cai em desuso no fim da infância. Os únicos que continuam a exercer esta atividade no início da adolescência são os que aparentam ter um talento notável ou que foram estimulados pela família com aulas pagas fora da escola.

Por fim, a Apreciação, que tem justamente como ponto de partida a observação de obras de vários estilos, nacionalidades e períodos da História, tanto em sala de aula como em visita de estudo, pelo que o grupo aprende a olhar, a apurar pormenores como as cores mais utilizadas ou os traços mais vincados, a imaginar o que se encontra por trás da obra, o que ela conta (Guedes, 2012, p. 8). A isto Bjarne Sode Funch apelida de *contemplação estética* (2000, p. 110), que é o simples prazer de olhar para algo, de não nos preocuparmos com nada a não ser com o que está dentro do nosso campo de visão e tanto pode acontecer com uma obra de arte como com outra coisa qualquer, uma paisagem, por exemplo.

Esta competência não é ensinável, mas espontânea. Uma criança no seu primeiro ano de vida apresenta esta capacidade quando passa uma boa parte do tempo a observar tudo o que acontece à sua volta. A vida acelerada que vivemos, as tarefas que temos de cumprir no dia a dia reduzem o interesse pela *contemplação*, mas ela está lá e quando nos deixamos cativar pela arte, lhe damos essa oportunidade, este olhar volta a fazer parte de nós (Funch, 2000, pp. 110 – 111). A escola pode e deve ser o elemento que possibilita esse reencontro com o verdadeiro olhar.

Manuela Guedes refere que muitas vezes as crianças não revelam os preconceitos que os adultos já formaram. Um dos seus grupos de alunos visitou em determinado ano letivo a Casa das Histórias Paula Rego, eis o comentário que um deles fez: “Eu gostei das pinturas porque elas contam uma história. Ela faz o contorno a preto para que a gente veja melhor as personagens.” O menino observou os detalhes e a técnica utilizada porque isso já não era uma novidade para ele, ele já tinha um olhar crítico e curioso desenvolvido (2012, p. 9). O que também nos dá a noção de que a visita ao museu ou galeria de arte é muito importante, mas há um trabalho de sensibilização que tem de ser feito na sala de aula.

Por outro lado, tenho verificado que ainda são poucas as crianças que têm um contacto frequente com museus e galerias de arte, apesar de uma parte considerável destes espaços ter agora maior preocupação com a criação de programas de atividades em torno das exposições, não apenas para escolas, mas também para famílias. Enquanto educadora de infância noto que esta faixa etária ainda é bastante negligenciada, havendo mais propostas para os níveis de ensino seguintes (a Fundação Calouste Gulbenkian, o Museu Coleção Berardo e a Fundação de Serralves são boas exceções). Por vezes também há visitas escolares marcadas a museus de arte e as mesmas estão relacionadas com outras disciplinas que não propriamente a de Arte, por exemplo, História ou até mesmo Língua Portuguesa, o que provoca uma passagem rápida pelas obras e mais tempo gasto a ler as “tabuletas” que as identificam.

Outro problema identificado prende-se com a falta de planificação da visita, se as crianças não sabem o que vão ver, nem qual o objetivo de se deslocarem ao museu, dificilmente irão aproveitar o tempo ali despendido, ficarão com a sensação de que não fez qualquer sentido. É evidente que podem observar livremente as obras, mas têm de ir com algum conhecimento prévio ou com algum outro objetivo que não apenas atravessar corredores e ver as obras de arte passar umas atrás das outras. O educador/professor pode e deve chamar a atenção para esta ou aquela obra, referindo detalhes relevantes relacionados com temas já abordados em sala de aula, isso despertará o olhar e o interesse das crianças (Fróis, Marques, Gonçalves, 2000, pp. 228 – 229).

Uma das estratégias que pode ser utilizada nos programas educativos é a comparação entre obras de Arte, de modo a serem encontradas semelhanças e diferenças, temas em comum, assim como estilos artísticos (análise das obras em termos formais por intermédio de elementos como a cor, a mancha, a linha, a textura, etc.). Os benefícios de

tal exercício prendem-se com a associação de ideias, o que permitirá à criança desenvolver a “fluidez de pensamento, estimulando a comunicação visual, a sensibilidade estética e um julgamento crítico no âmbito das artes plásticas” (Fróis, Marques, Gonçalves, 2000, p. 208).

Outra atividade possível, embora de concretização mais difícil é o contato com um artista plástico, quer seja na escola, no seu atelier ou num espaço neutro, como o museu. Contudo, o mais interessante será visitá-lo no seu espaço de trabalho e observá-lo enquanto exerce a sua atividade. Posteriormente, poderão ser-lhe colocadas algumas questões sobre a sua vida e obra. Estas visitas ajudam as crianças a entender como se cria uma obra de arte e a quantidade de tempo que é necessário empregar durante o processo artístico (Fróis, Marques, Gonçalves, 2000, p. 226).

Na sala de atividades, o educador pode começar por apresentar um objeto de arte ou a reprodução de uma obra (que quanto a mim tanto pode ser uma peça musical como uma pintura, escultura, fotografia, etc.) e conversar com o grupo de crianças acerca do mesmo (por meio de questões previamente estruturadas), construindo conhecimento através da reflexão de cada um. Todos os meninos devem ser motivados a participar, partilhando o seu modo de pensar e de ouvir/ver a obra. Por exemplo, a pergunta “O que estás a ouvir aqui?”/“O que vês aqui?” dar-lhes-á a indicação para executarem algo que sabem fazer muito bem: contar uma história acerca do que ouvem/vêm. Como não há respostas certas nem erradas, não existe a pressão da avaliação e facilmente todos se sentem compelidos a participar.

No entanto, a primeira escuta/observação é sempre superficial, sendo necessário que o adulto volte a encaminhar o ouvido/olhar das crianças através da questão “O que é que ouves na obra que te faz ouvir isso?”/“O que é que vês na obra que te faz ver isso?”. Nesse momento irão consumir mais tempo com uma escuta/observação atenta aos detalhes, de modo a justificarem aquilo que disseram em primeiro lugar, quiçá interpretando a obra (Housen, 2000, pp. 159 – 162). De modo a despertar o interesse pela obra, o educador também poderá contar algumas histórias fidedignas, bem como curiosidades que conheça sobre a mesma ou relacionadas com o seu autor (Rovisco, 2018, p. 19). A título de exemplo, ao exhibir obras de Kandinsky poderá mencionar que a primeira forma de arte que entusiasmou o artista foi a música, mas ao ver uma pintura de um artista reconhecido

(Monet), abandonou a música e dedicou-se à pintura. Aqui, as crianças poderão ser levadas a imaginar o que o terá feito mudar de ideias, revelando a sua forma de pensar, a sua experiência pessoal e muito do que se encontra no seu íntimo.

De salientar que nunca deve ser esquecido o tempo de concentração das crianças e no caso de o educador estar a apresentar o trabalho de determinado artista, se pretender mostrar várias obras, será melhor dividir a conversa em mais do que um dia. Pela minha experiência e dependendo muito do grupo que temos à frente (se tem um número maior de meninos mais velhos ou mais novos), no máximo dos máximos devem ser apresentadas 3 a 4 obras num mesmo dia. Se a conversa for demasiado extensa, as crianças vão associar este tipo de debate a uma coisa aborrecida.

Mais tarde, na continuação da exploração da obra de determinado autor, poderá ser programada a visita a um museu que tenha no seu espólio algumas das obras observadas na sala de atividades. De acordo com Rita Rovisco, esta apresentação não deve constituir-se como um acontecimento solitário, porém, deve fazer parte da rotina e da cultura escolar, para que tenha lugar um natural desenvolvimento das competências artísticas nas crianças, com aquisição de fundamentos da linguagem visual e de noções acerca de alguns movimentos artísticos (2018, pp. 19 – 20).

As duas perguntas referidas acima correspondem aos Estádios I e II de um currículo das artes denominado *Estratégias Visuais de Pensamento* (do inglês *VTS – Visual Thinking Strategies*). Os estádios III a V correspondem a idades mais avançadas. Abigail Housen finaliza dizendo:

Ele [o aluno] compreende pela experiência que não faz mal cometer erros, que quanto mais se olha mais se vê, que não há mal nenhum em mudar de opinião e que é divertido envolver-se neste tipo de resolução de problemas (2000, p. 162).

Este exercício não traz apenas benefícios em termos artísticos, desenvolvendo a criatividade e a perceção artística, torna os alunos mais críticos e mais interessados na opinião uns dos outros, porque a ideia de um colega pode mudar por completo a imagem que formaram na própria cabeça. Constrói-se uma boa capacidade de escuta sob a motivação de a experiência do amigo poder mudar completamente a sua própria forma de ver o mundo, inovando-a (Housen, 2000, pp. 162 – 163).

Parsons (2000, p. 177) considerou um outro aspeto, igualmente relevante, a emoção. Desde meados do século XIX que as obras de arte visuais servem o propósito de expressar

emoções, algo que as crianças não identificam de imediato. A sua primeira impressão é representativa, se aquilo para que estão a olhar é bonito ou não, lhes causa simpatia ou repulsa. Porém, se forem questionadas acerca de quais os sentimentos que encontram na obra, elas concentram-se nas emoções das personalidades representadas pelo artista. Do seu ponto de vista o que acontece é o seguinte:

(...) são as pessoas que têm emoções, não as pinturas. O melhor que os quadros podem fazer é representar pessoas com sentimentos e a representação ocorre por meio de actividades que se podem ver, tais como sorrir, não ter lágrimas, dar beijos ao cão e almoçar. Este é o uso inicial da ideia de expressar sentimentos em arte (Parsons, 2000, p. 179).

No caso de a obra não representar uma pessoa, mas uma paisagem ou for mais abstrata, as crianças não lhe conseguem atribuir sentimentos. Quando observam uma produção abstrata, as crianças procuram elementos que reconheçam e não emoções. Aquilo que um artista abstrato pensa transcende aquilo que uma criança consegue entender, ela pode apreciar a obra, mas não é capaz de perceber o que o artista pretendia transmitir. Apenas quando são mais crescidas, no fim da infância/início da adolescência entendem que uma representação artística pode retratar os sentimentos do artista que a compôs (Parsons, 2000, p. 179).

Para finalizar, não poderia deixar de mencionar a importância do trabalho com as famílias em todo este processo. Elas são um elemento crucial no processo educativo e devem ter conhecimento das atividades que estão a acontecer dentro da sala de atividades, mais que não seja através da exposição dos trabalhos realizados com uma nota explicativa a acompanhar. O educador deve motivar as famílias a darem continuidade a este trabalho em casa, conversando com as crianças e inclusive providenciando o contato com obras de arte, não apenas através da visita a museus, exposições, espetáculos ou centros de arte, mas até mesmo pela consulta de livros e sítios na internet. A falta de condições monetárias não deve ser uma desculpa para não fazer as referidas visitas, uma vez que neste momento todos os museus geridos pela Direção Geral do Património e Cultura têm entrada gratuita aos domingos e feriados.

Gostaria agora de me focar durante alguns instantes no modo como o Movimento Escola Moderna promove a experiência artística. Quando o ano letivo está prestes a começar, a sala é organizada e dividida em áreas de atividade. No espaço destinado à

expressão plástica são colocados ao alcance das crianças materiais como: pincéis, trinchas, rolos, esponjas, lãs, tecidos, entre outros desperdícios. Mais tarde, quando o grupo chega à sala, nos primeiros dias é elaborado o inventário de tudo o que têm disponível em cada área e o que podem fazer com ele. Quando surgir um projeto de Arte, deve ser planeado como qualquer outro, registrando o que as crianças interessadas pretendem fazer, quem são, qual o material que vai ser preciso e onde vão ser procuradas as informações necessárias (Guedes, 2012, p. 8).

No decorrer do projeto, cada elemento do grupo tem direito a dar a sua opinião e todos juntos decidem o que pretendem ou não incluir no trabalho, há uma negociação que tem como finalidade obter o melhor produto final e o mais interessante, mas sem nunca esquecer o processo. Após a sua conclusão, importa decidir como vai ser divulgado e onde. Este momento é fulcral para o desenvolvimento criativo do grupo, porque todo o trabalho que tiveram torna-se parte da comunidade, há uma valorização social do que foi produzido (Guedes, 2012, pp. 9 – 10).

Quem trabalha com o modelo do MEM tenderá a divulgar um projeto artístico da mesma forma que a sociedade o faz, num local público, porque o objetivo passa sempre por espelhar a realidade e aproximar-se da cultura. Manuela Guedes resume a situação assim:

(...) se sabemos que uma forma de divulgar as obras de arte é através da realização de exposições em galerias de arte ou outros locais públicos, então temos de fazer o mesmo com as obras realizadas pelas crianças que experimentam um processo criativo semelhante ao dos artistas. Este aproximar da realidade confere autenticidade e reconhece o esforço e o empenho no seu trabalho (2012, p. 10).

Concluo este ponto reiterando a importância da Arte como instrumento educativo, seja pela observação/comparação de obras de arte, ou pela execução das expressões artísticas, ampliando a criatividade e proporcionando a apropriação da cultura. Fróis, Marques, Gonçalves afirmam:

Acredita-se que a educação estética e artística, processando-se num *continuum* ao longo da vida, tenha implicações no apuramento da sensibilidade e do sentido crítico, podendo constituir uma condição necessária para um nível cultural mais elevado das populações, prevenindo novas formas de iliteracia, facilitando a integração dos indivíduos na nossa Sociedade (2000, p. 241).

CAPÍTULO III – O Movimento Escola Moderna na Educação Pré-Escolar

3.1 – A implementação do Movimento Escola Moderna na valência de Pré-Escolar da ABLA

Tal como foi referido inicialmente, este capítulo será dedicado a um aprofundamento do que é a aplicação prática diária do Modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna em contexto de ensino pré-escolar, sendo que o mesmo diz respeito à minha ação enquanto educadora de infância na Associação de Beneficência Luso-Alemã (ABLA) no ano letivo de 2017/18 na sala das Focas. Este grupo de vinte e cinco meninos é constituído por onze crianças com cinco anos, seis com quatro anos e oito com três anos. No que se refere ao seu género, treze são raparigas e doze são rapazes.

De acordo com o seu Projeto Educativo, esta instituição adotou oficialmente o Modelo no ano letivo de 2015/16, mas cada educadora é livre de o adequar ao seu grupo de crianças como e quando fizer mais sentido. No entanto, existem princípios e instrumentos que todas procuramos implementar, de outra forma não poderíamos afirmar perante os encarregados de educação e restante comunidade que trabalhamos com este Modelo. Resumindo, esta opção representa:

É a maneira cooperada de gerir os espaços, os tempos, os recursos e os projetos de construção de produtos culturais que incorpora e ativa a apropriação dos conhecimentos. Essa apropriação (a aprendizagem), distribuída pelos vários componentes do sistema de produção cultural e educativa, é alimentada por fluxos de comunicação e de trocas, quer no interior desse sistema, quer pela criação de interfaces com outros sistemas, comunitários ou virtuais. Trata-se de dispor de dinâmicas de interação alargada que permitam realimentar e fazer evoluir as aprendizagens e os desempenhos científico-culturais e sociais dos estudantes e dos professores (Nóvoa, Marcelino & Ó, 2015, p. 437).

Por forma a facilitar a leitura, em algumas passagens do texto surgirão imagens para ilustrar o que está a ser narrado, infelizmente não são em grande número nem representativas de todos os instrumentos implementados ou das várias etapas por que passaram as propostas educativas, porque na qualidade de ‘observadora-participante’ nem sempre consegui registar todas as situações. Em diversos casos não pude colocar de parte o meu papel de educadora responsável pelo grupo de crianças, abandonando a gestão

partilhada das atividades, para me situar como observadora e registrar sistematicamente o que estava a ser feito, tal como seria desejável.

3.1.1 – Aspetos inerentes a uma sala de atividades de ensino pré-escolar no Modelo Escola Moderna, refletindo a minha prática pedagógica na ABLA

O MEM enquanto modelo curricular detém um currículo ancorado na organização da sala de atividades (cenário pedagógico), nas rotinas e no modo como as interações entre crianças e adultos são geridas. É um currículo aberto à cooperação de todos os intervenientes e que se fundamenta na vida real de cada um. Sérgio Niza transmite-nos essa ideia ao afirmar “Em grupo educativo vamos continuando a educação de cada um com a colaboração de todos e a partir, sempre, do já adquirido, em casa e na escola” (1987, p. 9).

Assim, o mesmo está sujeito a alterações, sempre que estas se justifiquem. As crianças devem ser responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem e devem entender que o resultado final advém de um processo. Os seus conhecimentos decorrem de um percurso de planeamento, execução e avaliação, que elas próprias vão construindo (Folque, 2012, pp. 53 – 54). O educador deve acompanhar o trabalho dos alunos e lançar propostas que o complexifiquem sempre que se justifique (por exemplo, afirmando: *Já experimentaste desta maneira?* ou *Já usaste aquele material?*), de forma a que o progresso seja alcançado.

Por outro lado, o educador não pode esquecer que nenhum dos alunos que entra pela primeira vez numa sala de ensino pré-escolar é uma tábua rasa, cada um deles já teve experiências e possui conhecimentos. O papel do educador no Movimento Escola Moderna passa por descobrir o que cada aluno já sabe e utilizá-lo como ponto de partida para novas aprendizagens. Do mesmo modo que estimula a autonomia e a responsabilidade individual na aprendizagem de todos (Niza, 1996, p.207). No entanto, existem aprendizagens que as crianças deverão completar durante o pré-escolar, sobretudo a nível pessoal e social. Alexandra Cruz deixou-nos uma listagem:

(...) saber que pertence a um grupo; saber o que já sabe e o que precisa saber; saber do que gosta e do que não gosta; falar em grupo; dar ideias; cumprir tarefas; saber preencher mapas; saber o que vai acontecer a seguir; escolher e fazer atividades; escolher os materiais; arrumar os trabalhos; saber perder sem desistir e tentar de novo e melhorar; partilhar o que tem e o que sabe; saber esperar; ajudar os colegas; trabalhar em grupo; comentar os seus trabalhos e os dos outros; conversar para resolver os

problemas; cumprir regras; respeitar os outros; saber que todos podem fazer tudo; aceitar as diferenças dos outros; apoiar quem precisa (2015, p. 41).

a) Condições fundamentais específicas deste processo educativo

Em primeiro lugar, no ensino pré-escolar de uma escola que implementa este modelo educativo os grupos de alunos não são formados de um modo vertical, mas sim horizontal, isto é, as idades das crianças de um mesmo grupo variam entre os 3 e os 5 ou 6 anos, ao invés de terem todas a mesma idade (por vezes verifica-se a existência de crianças com 6 anos por serem condicionais, ou seja, celebram o seu aniversário após o dia 15 de setembro e não existe vaga para elas no 1º Ciclo de Ensino Básico). Esta exigência proporciona uma maior heterogeneidade, o que promove o respeito pela diferença e a interajuda, uma vez que os mais velhos são motivados a ajudar os mais novos e todos são encorajados a participar com aquilo que sabem.

Dessa forma, outra condição tem que ver com a indispensabilidade de existir um ambiente em que todos são livres de dar a sua opinião, exprimir uma ideia ou contar uma experiência que tiveram dentro ou fora da escola. O educador está sempre disponível para registar qualquer coisa que as crianças digam e para incentivar os mais tímidos a participar nas conversas.

Por fim, as crianças devem ter tempo para explorarem a sala, os objetos, os livros, para estabelecerem relações de amizade com os colegas, brincadeiras que podem conduzir a projetos de investigação, que trarão novas aprendizagens para todo o grupo (Niza, 1996, p.198).

b) O espaço e o tempo como elementos fundamentais do Modelo

Para quem segue o Modelo, a organização do espaço constitui-se a base do trabalho, aquilo que o vai facilitar ou limitar, ou seja, tem grande implicância no comportamento das crianças. Um espaço diversificado oferece mais possibilidades de interação ao grupo de alunos e diminui os conflitos. Uma particularidade do MEM diz respeito ao facto de os materiais existentes na sala se identificarem com a vida real e com a comunidade em que a escola está inserida, isto é, não serem nem infantilizados nem escolarizados. Por exemplo, na arca/caixa em que se guardam roupas na área do faz de conta, fará sentido

existirem adereços da cultura africana se a escola se situar dentro de um bairro com uma comunidade fortemente africana. Todo o espaço deve ser organizado pelo educador no início do ano letivo, antes de as crianças entrarem e iniciarem as atividades. Vejamos alguns aspetos essenciais na disposição da sala:

A intervenção do educador começa na organização das diferentes áreas da sala. Esta deve ser feita de forma apelativa, provocadora e funcional, assegurando a acessibilidade e visibilidade aos materiais, garantindo autonomia às crianças e possibilitando o trabalho a pares ou em pequenos grupos. Desta forma, haverá oportunidade de desencadear atividades que conduzam à aquisição de aprendizagens transversais e específicas de cada área. As salas estão organizadas em sete áreas: faz de conta, ateliê de artes plásticas, laboratórios de matemática e ciências, biblioteca, escritório e área polivalente (Cruz, 2015, pp. 36 – 37).

Apenas um parêntesis para esclarecer que a área do faz de conta é vulgarmente apelidada de “Casinha”, um espaço particularmente dedicado ao jogo simbólico e que permite a reprodução de diversas situações do dia a dia. Já o escritório é o espaço dedicado especificamente à escrita. Na área polivalente realizam-se todos os encontros do grande grupo, nomeadamente os Acolhimentos e os Conselhos de Turma.

Todavia, o educador deve refletir durante o ano se este elemento educativo está a corresponder às expectativas e necessidades das crianças, caso isso não esteja a acontecer, existe a flexibilidade de o modificar quantas vezes forem necessárias. Posso dizer que a minha sala sofreu alterações duas vezes este ano letivo (2017/18) e que na última senti uma grande mudança no ritmo de trabalho das crianças e na sua distribuição pelas áreas da sala. Não o fiz, mas o Movimento apela mesmo a que os alunos sejam envolvidos nestes processos e tenham uma palavra a dizer sobre as transformações na sala, é uma forma de sentirem o espaço como seu (dados obtidos na Oficina de iniciação ao Modelo do Movimento Escola Moderna).

Numa sala de ensino de pré-escolar, o tempo é sinónimo de rotina, seja ela diária ou semanal. É ela que transmite segurança à criança e lhe dá a capacidade de prever o que vai acontecer durante o dia, de se orientar. Sampaio descreve-a do modo que se segue:

A rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo:

- A) Marco de referência
- B) Como segurança
- C) Captação do tempo
- D) Captação cognitiva (...)
- E) Virtualidades cognitivas e afetivas (2009, pp. 5-6).

Contudo, a mesma é flexível, se houver necessidade de mudar algum aspeto, é possível, uma vez que deve ser adequada ao grupo de crianças e ao jardim de infância/colégio onde se insere. Uma agenda tipo do Movimento Escola Moderna, nesta valência, será apresentada de seguida (Fig. 1 - informação recolhida na Oficina de iniciação ao Modelo do Movimento Escola Moderna).

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Acolhimento e planificação em conselho	Acolhimento e planificação em conselho	Acolhimento em conselho	Acolhimento e planificação em conselho	Acolhimento e planificação em conselho
Atividades e Projetos	Atividades e Projetos	Passeio ou visita de estudo	Atividades e Projetos	Atividades e Projetos
Lanche (fruta) e Recreio	Lanche (fruta) e Recreio		Lanche (fruta) e Recreio	Lanche (fruta) e Recreio
Comunicações	Comunicações		Comunicações	Comunicações
Almoço				
Tempo de animação cultural e/ou trabalho curricular participado	Tempo de animação cultural e/ou trabalho curricular participado	Atividades com pais ou outros membros da comunidade	Tempo de animação cultural e/ou trabalho curricular participado	Arrumação e organização dos trabalhos
Balanço do dia em conselho	Balanço do dia em conselho	Balanço do dia em conselho	Balanço do dia em conselho	Conselho de turma

Fig. 1 – Agenda tipo do MEM para o Pré-Escolar. (Fonte própria.)

Assim, apesar de existir versatilidade e de ser possível fazer alterações na Agenda tipo, aquilo que é transmitido aos profissionais que se inscrevem na Oficina de iniciação é que não convém fazer grandes mudanças, para não desvirtuar o Modelo, a agenda deve ser o mais parecida possível com aquela que é o ideal do Modelo.

No entanto, como na escola em que desenvolvo a minha atividade profissional não existe a obrigatoriedade de ter esse tipo de agenda, mas a mesma deve ser construída de acordo com o que faz sentido para cada grupo de crianças em específico, além disso, são lecionadas duas atividades com professores externos (Educação Física e Inglês). A minha Agenda semanal para o ano letivo 2017/18 foi estruturada como se apresenta na imagem a seguir (Fig. 2). Esta agenda pode e deve ser registada com o grupo de crianças, utilizando para o efeito os seus desenhos ou fotografias de cada momento do dia, sendo afixada em lugar visível. Durante a semana as crianças podem ser levadas a olhar para este recurso visual e a responder às perguntas: *Hoje é dia de termos que atividade? E amanhã?* Deste modo, torna-se num forte elemento de apoio à rotina diária.

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã	Reunião da manhã
Escrita	Atividades e Projetos	Educação Física	Ciências: Matemática, experiências ou outro.	Expressões artísticas (plástica e dramática) ou Culinária
Almoço				
Trabalho compartilhado	Música	Trabalho compartilhado	Inglês	Conselho de turma
Escrita		Matemática		
Hora do Conto		Hora do conto		
Balanço do dia		Balanço do dia		
Lanche				

Fig. 2 – Agenda semanal da sala das Focas no ano letivo 2017/18. (Fonte própria.)

Numa sala de atividades em que se trabalha com o Movimento Escola Moderna todos os aspetos da rotina estão relacionados com instrumentos de trabalho que monitorizam a planificação e a avaliação das atividades. Esses instrumentos serão apresentados já de seguida.

c) Instrumentos de pilotagem

Estes instrumentos dão suporte ao trabalho educativo, ajudando educador e crianças a planear o seu dia a dia, assim como a avaliar as conquistas e aprendizagens alcançadas.

Será também numa das paredes, de preferência perto de um quadro preto à sua altura, que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajude na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas (Niza, 1996, p. 200).

Quando o ano letivo começa, é necessário apresentar todos os espaços da sala ao grupo de crianças, bem como levá-las a identificar os materiais que têm à sua disposição. Desta forma, todos juntos descobrem o que têm ao seu alcance e quais as potencialidades de cada área da sala. Assim, são elaborados os **Inventários**, isto é, levantamentos escritos de tudo o que existe em cada uma das áreas (coluna “O que temos”) e de todas as interações possíveis com aqueles materiais (coluna “O que podemos fazer”). Os inventários podem ser feitos em grande grupo, com algumas crianças a voluntariarem-se para fazer o registo ou em pequenos grupos, sendo que cada um fica responsável por uma área da sala e depois comunica à restante turma aquilo que descobriu/registou. Estes registos podem ser na forma de desenho, se os meninos conseguirem representar os objetos de um modo idêntico ao original ou fotografia, preferencialmente, uma vez que permite um reconhecimento dos materiais mais seguro.

Não se pretende que este instrumento de pilotagem seja exaustivo ao ponto de contabilizar um a um quantos são os recursos, por exemplo, que existem 10 pincéis, 40 lápis de cor, etc. O seu principal objetivo é que as crianças reconheçam todos os materiais e o que podem fazer com eles. Se houver aquisição de materiais durante o ano, os inventários podem e devem ser atualizados. No caso do meu grupo de crianças, como a Oficina teve início bastante tempo após o início do ano letivo, não fez sentido preencher inventários com as crianças, uma vez que elas já se tinham apropriado dos diversos espaços e materiais da sala. Conto implementar este instrumento no início do próximo ano letivo.

Quando chegam à escola, logo de manhã, o primeiro instrumento que as crianças utilizam é o **Mapa de Presenças** (ver Fig. 3). É decidido com o grupo, aquando da introdução do Mapa, qual o sinal e qual a cor que serão utilizados para registar as presenças e as faltas, todos os dias é feito o levantamento dessa informação. Este recurso permite à criança ter a consciência de que faz parte de um grupo e adquirir algumas noções de tempo. Por exemplo, quando se aproxima o fim do Mapa, a dada altura, começa a perceber que isso significa que vai acontecer uma mudança de mês. Por outro lado, quando o mês termina, é desenvolvido o raciocínio matemático através da contagem do número de presenças e de faltas.

O instrumento que se segue é o **Quero mostrar, contar ou escrever**. A cada manhã, antes de começar o conselho, algumas crianças inscrevem-se para mostrar alguma coisa que tenham trazido de casa, contar uma situação que lhes aconteceu ou escrever um momento que as marcou (geralmente aquilo que querem contar, querem escrever – ver Fig. 4). Alguns profissionais sentem a necessidade de limitar o número de inscrições por dia para que o tempo de conselho não se torne demasiado extenso, uma vez que a concentração das crianças mais novas é menor e podem ficar irrequietas. Todavia, essa limitação deve ter em consideração o número de crianças da turma, de modo a que todas tenham a oportunidade de se inscrever pelo menos uma vez por semana. Assim, no meu caso, que tenho 25 alunos, limitei o número de inscrições a 5 crianças por cada dia da semana.

De igual modo, este primeiro conselho do dia, em que todos estamos juntos num grande círculo, é um momento privilegiado de partilha, de nos conhecermos uns aos outros cada

vez melhor e muitas vezes é destas conversas informais que surgem temas de projetos, ideias para experiências ou outras atividades. Estas conversas adquiriram o hábito de serem totalmente geridas (no meu grupo) pela criança com a tarefa de Presidente ou em sua substituição, a Secretária (mais abaixo virá o devido esclarecimento sobre as tarefas). É o Presidente que questiona quem se inscreveu e aponta para o dia da semana em foco; posteriormente indaga: *Queres mostrar, contar ou escrever?* Consoante a resposta pede para ir buscar o que trouxe de casa ou o caderno da escrita. Por fim faz algumas perguntas se houver a apresentação de um objeto ao grande grupo e gere quem tem perguntas para colocar.



Fig. 3 e 4 – Menino a marcar a presença e menina com o mapa *Mostrar, Contar ou Escrever*. (Fonte própria).

No final deste tempo de diálogo preenchemos um outro instrumento de trabalho, o **Plano do dia**. Tal como foi referido no primeiro capítulo, este recurso remonta à Escola Nova, fundada por Ferrière no início do século XX. Nele o educador escreve aquilo que o grupo planeia fazer durante o dia e quem ficará encarregue de cada atividade, por exemplo, um projeto que ainda não está concluído ou trabalhos de escrita que foram registados durante o conselho. Eu utilizo um código de cores que facilita a leitura por parte das crianças no momento do Balanço do dia: a grelha a preto, as atividades a azul, quem faz as atividades a vermelho e o círculo que corresponderá à avaliação individual de cada atividade a amarelo.

Possivelmente haverão sempre crianças que não estão incluídas em nenhum projeto que esteja a ser desenvolvido naquele momento e a quem não foi atribuída nenhuma tarefa específica no Plano do dia. Esses alunos deverão dirigir-se ao **Mapa de Atividades** e escolher o que pretendem fazer durante a manhã. Sampaio descreve este instrumento de pilotagem assim:

Trata-se de uma tabela de duas entradas. Na coluna vertical esquerda estão inscritos os nomes das crianças. Na linha horizontal superior ordenam-se as actividades que são directamente veiculadas pelos instrumentos e materiais que integram as áreas educativas – faz-de-conta, matemática, biblioteca, música, oficina de escrita, desenho, pintura, modelagem, recorte e colagem, construções, tecelagem (2009, p. 7).

Na Oficina de iniciação ao Modelo foi-nos explicado que se considerarmos que é facilitador para o grupo de crianças, também podemos acrescentar uma linha inferior com as atividades, para que as crianças que têm o nome mais abaixo na lista tenham mais agilidade em “ler” e escolher as atividades. No que se refere ao grupo que tenho este ano letivo, não senti essa necessidade. A coluna vertical mais à direita diz respeito à avaliação, isto é, no final de cada mês o educador chama as crianças individualmente para contabilizar todas as atividades que fizeram durante aquele período de tempo e chegarem a um compromisso para o mês seguinte. Geralmente diz respeito a uma atividade (ou várias) que não fizeram ou que fizeram em menor quantidade. Poderia pensar-se que numa sala de atividades em que se trabalha com este Modelo pedagógico as crianças só escolhem as atividades de que gostam, mas aquilo que acontece é que elas também elegem o que precisam de fazer, durante o mês o educador vai conversando com elas a esse respeito. Manuela Sampaio descreveu esta situação de um modo preciso:

(...) encontramos no PA [Plano de Atividades ou Mapa de Atividades] – com o seu preenchimento e diálogos que se geram à sua volta, entre crianças e educadora ou entre pares – um instrumento de excelência para a organização do trabalho (planificação), reflexão sobre as aprendizagens realizadas, aferição de compromissos, regulação do desenvolvimento do currículo (diagnóstico do que já se domina e do que falta dominar) (2009, p. 8).

Desta forma, quanto maior a participação da criança nos momentos de planeamento e avaliação das atividades, melhor será a sua análise sobre aquilo que já fez e o que ainda tenciona fazer, dado que tem de tomar uma decisão ao mesmo tempo que averigua quais os seus desejos, mas também os do restante grupo. Estes momentos de ponderação são visíveis quando a criança vai ao Mapa escolher uma atividade e se debate com as escolhas que outros colegas fizeram antes de si, balança entre aquilo que gosta pessoalmente de fazer e a possibilidade de fazer parte da mesma dinâmica que os seus amigos mais chegados. Neste sentido, é frequente um aluno escolher, por exemplo, a área da modelagem, porque dois dos seus melhores amigos também o fizeram, quando aquilo que até lhe apetecia fazer era ir para a área das construções.

disponíveis e diversificam mais as suas escolhas e aquilo que me deixou fascinada foi a facilidade com que os meninos mais pequenos (3 anos) se apropriaram do Mapa e a quantidade de trabalho que começaram a produzir, maior que a de muitos mais velhos (4 e 5 anos).

No final do tempo letivo de atividades acontece outro momento de grande importância, agora de avaliação do que foi feito, o **Balanco do dia**. Durante uns minutos é lido o Plano do dia e todos juntos (educador e crianças) verificam o que foi feito, o que ainda não está terminado e o que ficou por fazer. As rotinas nunca são avaliadas, como é o caso do almoço, que só se encontra anotado para diferenciar o período da manhã do da tarde, ou a sesta, que nem surge escrita. Se possível, esta função de leitura é efetuada pela criança com a tarefa de Presidente. As crianças mais novas precisam muitas vezes da ajuda do adulto, as mais velhas nem tanto, eu até tive o caso de uma menina de cinco anos que de manhã ficava muito atenta à escrita do Plano do dia e à tarde era completamente autónoma na elaboração do Balanco do dia.

Aqui também existe um código de leitura: se a atividade foi realizada e concluída, o círculo é todo colorido; se a atividade foi cumprida, mas ainda não está terminada, apenas metade do círculo é colorido; se a atividade não se efetuou, o círculo fica por pintar (ver Fig. 6 – um Plano do dia já avaliado pelo grande grupo – todas as atividades foram concluídas, exceto o item *Arrumar trabalhos/organizar Portfólio*, pelo que o círculo só se encontra meio pintado).

Uma consequência natural do trabalho com todos estes instrumentos é que de um ano letivo para o seguinte, as crianças que se mantêm no grupo sentem a sua falta e solicitam a sua continuidade. Assim, aqueles que já conhecem os mapas podem ajudar os que entram de novo na sua compreensão, partilhando a responsabilidade desta transmissão de conhecimento com o adulto.

Outro instrumento de trabalho que é necessário ter afixado na parede é o **Quadro mensal de tarefas** (ver Fig. 7). Folque descreve a situação da seguinte forma:

As salas são lugares onde há muito trabalho a fazer. Tal como é o grupo que planeia e avalia o seu trabalho, também este é responsável pela manutenção do espaço e dos materiais: arrumar as ferramentas, preparar as refeições, limpar as mesas, regar as plantas ou dar de comer aos animais (1999, p. 9).

Quem escolhe as tarefas são as crianças, sendo que, no espaço de um mês todas devem cumprir pelo menos uma tarefa. Ou seja, o papel do adulto é ajudar a fazer a leitura do quadro, referindo quem já fez o quê para que as crianças diversifiquem a seleção das tarefas. Na minha sala existem tarefas destinadas a apenas um menino e outras a um par, no segundo caso, a minha preocupação é que fique uma criança mais velha com uma mais nova, promovendo dessa forma uma situação de entreajuda.

Todas as segundas feiras, no conselho logo de manhã é levada a cabo a avaliação da concretização das tarefas na semana anterior. As crianças, em conjunto com o educador refletem se os colegas detentores de cada tarefa a cumpriram ou precisam de melhorar em algum aspeto. Se alguém possuidor de uma tarefa tiver faltado à escola e por esse motivo não a cumpriu, certamente não será “penalizado”. O código de leitura utilizado é idêntico ao do Plano do dia: se a criança cumpriu a tarefa, o círculo é todo colorido, se cumpriu mas precisa de melhorar algumas coisas, é colorido apenas metade do círculo, se não cumpriu a tarefa, o círculo fica por pintar.

Este aspeto da rotina (distribuição de tarefas) é importante porque as crianças obtêm sentido de responsabilidade e de cooperação, ao mesmo tempo que descobrem que podem ser úteis em muitas situações, transportando até estas noções da escola para o ambiente familiar.

Fig. 6 – Plano do dia após Balanço do dia e Quadro de Tarefas de junho.

Fig. 6 e 7 – Plano do dia após Balanço do dia e Quadro de Tarefas de junho. (Fonte própria).

O instrumento de pilotagem que se segue é o **Mapa de Comunicações**, este ajuda a gerir o grupo no momento de partilha do que estiveram a fazer durante as manhãs de Atividades e Projetos e do que aprenderam. Também permite que o educador tenha a perceção de quem já apresentou alguma coisa ao grupo e o quê, podendo intervir junto

daqueles que se mostram mais reticentes em fazê-lo. Questionar um menino dizendo-lhe *O que achas da ideia de mostrares este trabalho aos teus colegas?* é uma maneira de promover a partilha de novos conhecimentos, aumentando a sua autoestima e o seu à vontade perante o grande grupo. Esta apresentação tem duas funções, são elas: “a função cognitiva, em que a criança tem de pensar sobre o que fez e tem de organizar o pensamento, o discurso e a linguagem para o fazer; e a função social de informar, partilhar com os outros, dando assim sentido ao trabalho realizado” (Cruz, 2015, p. 49). É igualmente durante o momento da comunicação que a criança estabelece um elo entre ação e análise, ganhando consciência do que aprendeu e controlando esse mesmo conhecimento.

Por conseguinte, uma folha A3 é dividida nas seguintes colunas: *Quem*, *Quando* (momento do dia/área da Sala), *O que fez*, *Como fez/Materiais utilizados* e *Avaliação* (comentários dos colegas). Durante a manhã de trabalho as crianças podem inscrever-se e antes do almoço, no tempo dedicado especificamente às Comunicações (agenda tipo do MEM), todos se sentam e a educadora segue a ordem da lista. Cada menino descreve o trabalho que realizou, quais os materiais de que precisou e os colegas avaliam tanto o seu trabalho, como a forma como fez a comunicação. Podem ouvir-se comentários como: *Está bonito*, *Gostei das cores que utilizaste*, *Tens de falar mais alto*, etc.

Todas estas informações são registadas no Mapa pela educadora e no momento da avaliação a criança até pode decidir seguir algumas sugestões dos colegas e refazer o trabalho. Outros elementos do grupo também poderão sentir-se motivados a experimentar uma atividade semelhante à que foi comunicada, ou a tentarem, a partir do que ouviram e do conhecimento que obtiveram, explorar um caminho diferente. E aqui se verifica, na prática, um dos princípios do MEM: todos ensinam e todos aprendem.

Quando pensamos em comunicações, aquilo que de imediato nos vem à cabeça são os desenhos e as pinturas, mas existem muitos outros trabalhos que podem ser comunicados ao grande grupo. Cabe ao educador a tarefa de explicar tudo o que pode ser alvo de comunicação. Manuela Sampaio deixou-nos uma descrição detalhada:

(...) contam histórias que viram na biblioteca; descrevem pormenores do que descobriram com a lupa, na ciência; empolgam-se a dizer como já conseguiram acabar um jogo, na matemática; descrevem como fizeram, que materiais utilizaram, nas construções; inventariam as ferramentas utilizadas para desenharem no computador; recontam o papel das personagens que vestiram no faz-de-conta; cantam mais um verso da canção que ouviram, na música; explicam como descobriram uma cor nova na pintura; mostram o alfinete que fizeram para a madrinha, na modelagem (2009, p. 12).

Deste modo, entendemos que uma torre ou um carro construído com legos, uma pessoa ou uma casa feita com plasticina, um puzzle terminado ou um livro “lido” na biblioteca podem ser alvo de comunicação ao restante grupo. Devo dizer que este foi um dos poucos instrumentos de regulação que não implementei, não deixei de o fazer por o considerar menos importante, mas porque na nossa agenda semanal não tinha sido incluído esse momento e foram tantos os mapas introduzidos durante o ano letivo que não me fez sentido acrescentar mais um. Seguramente que no próximo ano vou fazê-lo, depois de repensar a nossa agenda semanal.

O próximo instrumento a ser abordado é a **Lista de Projetos**. Posteriormente neste texto terei oportunidade de esclarecer o que são e como nascem os Projetos, por agora apenas clarificarei a questão da lista. De acordo com o que nos foi transmitido durante a Oficina, numa sala de atividades podem estar a decorrer vários projetos ao mesmo tempo, até porque não têm necessariamente de ser todos apoiados pela educadora, alguns podem ser acompanhados pela auxiliar ou até pela estagiária. Este instrumento congrega todos os projetos realizados durante o ano letivo e nele ficam registados os temas, quem participa em cada um deles, a sua data de início e de conclusão, assim como o dia em que são comunicados ao grande grupo. Por outro lado, a lista possibilita ao adulto avaliar quem foram as crianças que participaram nos projetos até dado momento e quem ainda não o fez, sendo que todas terão de integrar pelo menos um projeto durante o ano.

Por fim temos o **Diário de Turma** (que teve origem no Jornal de Parede de Freinet), outro recurso fundamental na implementação do MEM e que se afigura como o principal elemento de suporte na regulação moral/social do grupo de crianças. Aurora Garcia deixa clara a necessidade da sua utilização:

Sem este instrumento, a escola, segundo o modelo pedagógico da Escola Moderna Portuguesa, não seria um espaço de iniciação às práticas democráticas, que permitem, no futuro, a inserção plena dos cidadãos na vida da sociedade (2010, p. 9).

É de salientar que este instrumento de pilotagem é transversal aos vários níveis de ensino e aplicado por todos os docentes que afirmam trabalhar com este modelo pedagógico, sem ele não se pode dizer que se trabalha de acordo com o Modelo Escola Moderna. Uma folha A3 na horizontal é dividida em quatro colunas: *Gostámos*, *Não gostámos*, *Fizemos* e *Queremos fazer* (ver Fig. 8).

Durante a semana todos os meninos têm liberdade de escrever o que entenderem em qualquer um dos espaços, sendo que, as duas primeiras colunas dizem respeito a atitudes e valores, não atividades. Por exemplo: *Gostei de brincar com a Carolina* ou *Não gostei que o Guilherme me tivesse empurrado*. Deste modo, fica assegurada a discussão de determinado assunto, sobre o qual todos podem e devem dar a sua opinião. Assim:

É um instrumento essencial para dar espaço à voz da criança e para promover a participação activa dos alunos nos processos de tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito (Garcia, 2010, p.7).

A coluna do *Fizemos* pode ser preenchida ao final do dia quando se faz o Balanço e se constata que determinada atividade foi concluída, a mesma pode ser transcrita de imediato para esse espaço do Diário. A última coluna é onde as crianças escrevem sugestões de atividades e projetos, sendo que essas mesmas propostas são reproduzidas pelo adulto, semana após semana, a cada novo mapa até se concretizarem e passarem para a coluna do *Fizemos*.

Nas salas de jardim de infância é frequente verificar que existe uma maior tendência para que os meninos escrevam na coluna do *Não gostámos*, do que em qualquer outra. Cabe ao educador valorizar cada vez mais a escrita na coluna do *Gostámos*, incentivando as crianças a reconhecerem a importância das atitudes positivas. Por outro lado, também é comum verificar que as crianças de 3 anos levam mais tempo a entender o funcionamento deste instrumento e só começam a escrever nele na segunda metade do ano letivo.

De 5 a 9 novembro

Diário de Turma

Gostámos	Não gostámos	Fizemos	Queremos fazer
ADEM SOPHIA LEONAR SOPHIE MARIA		Folhas com a técnica da vela Trabalhos de Escrita. Ouvimos a lenda de S. Martinho. Festa de S. Martinho Abrimos a exposição de pintura com formas geométricas	- um projeto sobre marceiros - um trabalho sobre números e letras - fazer barba - um bolo de chocolate - fazer camisas - um teatro de fantoches de marceiros - O que faz os trabalhos - uma árvore de outono

Fig. 8 – Diário de turma. (Fonte própria).

A leitura do Diário de Turma acontece geralmente na 6ª feira à tarde (algumas instituições optam pela 2ª feira de manhã) e é apelidado de **Conselho de Turma**. Sérgio Niza descreve-o do seguinte modo:

(...) [é] o centro de tomada de decisões democraticamente negociadas; o Centro do controlo institucional da execução das actividades e dos projectos combinados e da análise sistemática e crítica do seu desenvolvimento; o lugar de construção e do debate crítico das normas de convívio e dos comportamentos sociais do grupo (1991, p. 28).

Desta forma, enquanto são lidas as situações descritas pelas crianças, as mesmas são resolvidas pelo grupo através de um processo democrático em que se ouvem ambas as partes (a do “queixoso” e a do “culpado”) e todos juntos decidem qual a melhor forma de resolver a questão. Geralmente há um pedido de desculpas e um compromisso de não voltar a repetir a situação. O educador poderá registar esse voto na ata da reunião ou poderá haver a necessidade de criar uma nova regra de convivência da Sala, que ficará afixada na parede. No meu grupo de crianças surgiu a dada altura a situação de um menino que rasgava os livros da nossa Biblioteca. O assunto foi escrito na coluna do *Não gostámos* e em Conselho de Turma ficou decidido que deveria ser criada uma nova regra, uma vez que consideraram que apenas um pedido de desculpas não era suficiente para resolver a questão.

A direcção do Conselho de Turma também deve ser responsabilidade das crianças, pelo que os meninos eleitos presidente e secretário naquela semana têm o dever de questionar quem escreveu o quê em cada coluna e conduzir a conversa. Inicialmente o adulto tem de ajudar bastante, mas o objetivo é tornarem-se cada vez mais autónomos e serem capazes de proceder à negociação/resolução dos conflitos sozinhos. A ordem lógica para solucionar uma ocorrência foi-nos explanada na Oficina de iniciação e é a seguinte:

1. Fala a criança que escreveu o incidente.
2. Tem a palavra o menino que provocou o incidente.
3. Pronuncia-se qualquer outra criança sobre o que aconteceu ou poderia ter acontecido (por vezes, as testemunhas).
4. Quem está a gerir a conversa questiona o acusado: *Se te acontecesse a ti, como é que tu te sentirias?*
5. Todo o grupo é interpelado acerca do que deve ser feito para que a situação não se repita.

Consequentemente, há um progresso moral e social visível nos Diários de Turma de um ano letivo, uma vez que os problemas são resolvidos em conjunto, pelas crianças e não diretamente pelo educador, o que lhes confere um compromisso maior com as decisões que tomam. As crianças entendem que as suas ações interferem com o comportamento dos colegas e aprendem a cooperar umas com as outras. De salientar que o debate das ocorrências nunca tem como resultado uma punição, apenas tem lugar um momento de autorreflexão (Niza, 1991, p.29).

Depois de todas as situações serem resolvidas entre os seus intervenientes, sendo que por vezes acontece um menino escrever uma ocorrência e já não se recordar do que o motivou a escrevê-la, sinal de que foi resolvida logo de seguida ou de que não dispunha assim de tanta importância, segue-se a leitura da coluna seguinte. O *Fizemos* promove uma análise de todos os trabalhos que foram produzidos/concluídos ao longo daquela semana. Por fim, a leitura do *Queremos fazer* e consequente reflexão sobre as atividades e projetos que ainda não foram terminados, possibilita a planificação da próxima semana.

Após esta exposição de todos os instrumentos que regulam o dia a dia numa sala de pré-escolar, vamos agora debruçar-nos sobre os trabalhos de projeto.

d) Os Projetos

Faz parte do senso comum a noção de que a brincadeira tem uma importância fulcral no desenvolvimento infantil, no entanto, aprender e ter a consciência de como se aprende é algo que se adquire produzindo objetos culturais, objetos esses que podem e devem ser compartilhados com os outros ao seu redor (Niza, 2011, p.80). Essa criação de conhecimento provém dos projetos, que nascem na maioria das vezes de conversas mais ou menos informais com o grupo de crianças. Surgem de perguntas que intrigam um ou vários meninos e que são escritas como sugestão de trabalho na coluna *Queremos fazer* do Diário de Turma. Não há a necessidade de ser o educador a lançar o tema para um projeto e Ana Paula Rodrigues explica o motivo:

(...) os projetos que têm origem nas próprias crianças ou no grupo, revelam uma motivação intrínseca fundamental para a sua concretização com sucesso. (...) as crianças comunicam sistematicamente os seus interesses sobre temas variados. Os educadores não necessitam de propor outros, mas antes desafiar e apoiar os que mais interessam ao grupo em determinado momento (1999, p. 12).

Após aprovação e decisão de quem fará parte do grupo de trabalho (pode ser um projeto individual, de pequeno grupo ou de toda a turma), está na hora de proceder ao seu planeamento. O adulto levanta uma série de questões que contribuem para estruturar os conhecimentos das crianças e ajudar a especificar os seus planos. Ele não resolve os problemas que se levantam, propõe várias opções. Estas são as perguntas iniciais:

- O que já sabemos?
- O que queremos saber?
- Onde vamos procurar a informação?
- O que queremos fazer?

A família e a comunidade educativa funcionam aqui como fonte de recursos dos projetos, o que reforça os laços entre todos. Embora nunca se deva pedir informações muito específicas, isto é, as crianças querem saber, por exemplo, o que comem os tubarões e qual o maior tubarão que existe. O pedido de ajuda às famílias/comunidade vai no sentido de estas providenciarem dados acerca dos tubarões em geral, de contrário, o projeto fica-se logo por ali. Uma vez que enquanto pesquisam, ao encontrarem mais material informativo do que aquele que necessitam, as crianças ampliam os seus conhecimentos. Acontece então uma reformulação do plano inicial, sustentando o desenvolvimento do projeto (Rodrigues, 1999, p.6).

Além da função de apoiar o planeamento do projeto, o educador escreve todos os passos dados na sua evolução, para que o grupo de meninos envolvidos não se distraia do que foi previamente combinado e de tudo o que ainda há para fazer. A escrita também é utilizada na comunicação com os pais e por vezes até mesmo para se dirigirem aos colegas das outras salas. Por outro lado, a própria informação necessária à concretização do projeto vem por escrito e é elaborado um registo com a resposta às questões das crianças, que tanto pode ser um livro, como um cartaz ou até mesmo um panfleto. Rodrigues explica-nos o privilégio que é dado à escrita:

Esta opção pela escrita faz sentido pela relevância que o modelo pedagógico do M.E.M. lhe atribui, como suporte do pensamento e linguagem e como forma de comunicação entre as pessoas. A escrita utilizada em situações práticas de investigação permite que as crianças se apropriem de todo o aspecto funcional da escrita (1999, p. 8).

Posto isto, quando pensamos nos grupos heterogéneos característicos de uma sala de ensino pré-escolar, notamos que os meninos de três anos têm alguma dificuldade em participar no processo de planeamento de um projeto, devido à sua dificuldade de prever o que vai acontecer no futuro, pelo que não conseguem dar sugestões que serão concretizadas a médio/longo prazo. Contudo, podem sempre participar nas atividades porque são objetivas. De qualquer modo, os mais novos tendem a querer fazer o mesmo que os mais velhos e devem ser integrados (Rodrigues, 1999, p. 9). No meu grupo de crianças notei essa vontade de participar em todos os projetos que fizemos e pelo menos um deles nasceu do interesse de um dos rapazes mais pequenos, ainda que ele não conseguisse planear o que havíamos de fazer a seguir, estava profundamente envolvido em todas as atividades.

Quando pensamos em projetos imaginamos de imediato investigações sobre um tema, no entanto, existem diversos géneros de projeto. Na Oficina de iniciação ao modelo do MEM fomos esclarecidas e constatámos que existem os seguintes quatro tipos de projeto:

- **Projetos tecnológicos** – investigar como se coloca em prática determinada técnica, por exemplo: averiguar como determinado pintor exercia a sua arte, imitando o seu método; preparar uma peça de teatro ou descobrir como se constrói algo (no meu grupo tivemos um projeto de construção de catapultas).
- **Projetos científicos** – pesquisar sobre determinado fenómeno científico, por exemplo, como surgem as trovoadas ou o que provoca uma erupção vulcânica.
- **Projetos mentais ou temáticos** – são de facto os mais comuns e dizem respeito à procura de informações sobre um certo tema que lhes causa interesse e curiosidade (no meu caso, este ano letivo o primeiro projeto que surgiu foi *O que comem os insetos?*).
- **Projetos de cidadania ou intervenção social** – face a um problema que as afeta enquanto cidadãs, as crianças intervêm na comunidade para o tentar resolver. Por exemplo, não há uma passagem para peões perto da entrada da escola, algo de que se apercebem após uma saída ao exterior. O grupo decide escrever uma carta a apelar a quem poderá resolver a situação, o presidente da Câmara Municipal ou da Junta de Freguesia.

No momento em que o educador se apercebe que as dúvidas das crianças estão esclarecidas e que o projeto se aproxima do fim, prepara o grupo para a comunicação. Esta pode acontecer dentro da sala de atividades, para os meninos que não participaram

no projeto; noutra sala, para outro grupo de crianças da mesma escola; ou ainda para os pais/restantes familiares, num dia agendado com antecedência e a um horário acessível.

Segundo a informação disponibilizada na Oficina de iniciação ao MEM, durante a divulgação do projeto as crianças partilham aquilo que fizeram e o que aprenderam. É uma situação que promove o debate de ideias, bem como a aceitação de uma opinião diferente da sua, uma vez que os colegas na assistência têm a oportunidade de questionar e avaliar o trabalho de quem está a fazer a apresentação. Embora, cada um tenha de esperar pela sua vez de falar e todos devam manifestar respeito por quem tem a palavra.

Posteriormente, o educador faz um registo final, questionando primeiro as crianças que não fizeram parte do processo de aprendizagem diretamente, procurando saber o que descobriram e que conhecimentos adquiriram, em seguida as restantes. O educador também procede à avaliação do processo, as crianças são interpeladas acerca do que poderia ter corrido melhor e de quais as dúvidas a que não conseguiram dar resposta. Assim, as fases por que passa um projeto são:

1ª fase – Definição do problema (durante uma conversa surge a pergunta de partida)

2ª fase – Planificação e lançamento do trabalho

3ª fase – Execução do projeto (pesquisa, seleção e tratamento da informação para a resolução do problema)

4ª fase – Avaliação e comunicação

Concluo este tópico referindo o motivo de, mesmo educadores que não implementam o modelo pedagógico do MEM, optarem por usar a metodologia de trabalho de projeto. Deve-se ao facto de ela agregar:

- Os interesses e motivações das próprias crianças.
- Os saberes e experiências da vida real das crianças.
- O envolvimento de todos na concretização de um objectivo – crianças, adultos, famílias e comunidade.
- A troca de saberes e experiências.
- A permuta constante entre a escola e o meio.
- O exercício de cooperação, de partilha e de entreaajuda na interacção educativa.
- A participação activa das crianças na organização das experiências pedagógicas (Rodrigues, 1999, p. 13).

e) O tempo dedicado ao trabalho curricular compartilhado

Na Oficina de iniciação ao Modelo aprendemos que a agenda tipo do Movimento Escola Moderna contém este tempo específico de aprendizagem na parte da tarde. O mesmo subdivide-se em dois momentos distintos: Tempo de construção compartilhada de conceitos e Animação cultural. O primeiro refere-se à partilha de ideias sobre um determinado conceito, pelo que as crianças pensam, analisam em conjunto a informação disponibilizada e reconstroem um conceito que já conheciam com novos dados ou apropriam-se de um novo conceito. O seu ponto de partida pode ser uma dúvida ou uma experiência narrada por uma das crianças. É igualmente comum este momento ser utilizado para estruturar noções que partem do trabalho de escrita de uma das crianças, por exemplo, qual a diferença entre palavras no feminino e no masculino, entre singular e plural, passado/presente ou presente/futuro.

O tempo de trabalho de construção compartilhada de conceitos também pode ser dedicado à matemática (por exemplo, para refletirem e definirem o que é um padrão ou quais as diferenças entre as quatro formas geométricas principais – triângulo, círculo, quadrado e retângulo), à ciência (relacionarem, por exemplo, as propriedades dos materiais com a sua capacidade de flutuarem/afundarem, construindo esse conceito) ou às expressões artísticas (definirem o conceito de autorretrato pela comparação de algumas pinturas, a título de exemplo).

Por outro lado, o tempo de Animação cultural é destinado à promoção da cultura e ao conhecimento do património através do sentir, do experimentar, do olhar e da construção de produtos culturais. Assim, pode ter lugar a hora do conto, uma atividade de culinária, a visita do familiar de um dos meninos, a dramatização de uma história, a aprendizagem de uma dança ou de uma canção tradicional, jogos sociais, etc. As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* afirmam:

(...) há também que mobilizar intencionalmente estratégias que permitam à criança distinguir o presente do passado e prever o que vai fazer num futuro mais ou menos próximo, levando-a a compreender as semelhanças e as diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais, dos avós e outros mais distantes. O desenvolvimento contextualizado e articulado destes saberes permitirá à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade (Silva, 2016, p.92).

f) O lugar da educação artística no Movimento Escola Moderna

Em primeiro lugar, enquanto no modelo de ensino tradicional o espaço da sala destinado às artes é denominado área da expressão plástica, numa sala de atividades em que o educador trabalha com o modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna, o nome dado é atelier de artes plásticas. Uma vez que o mesmo deve promover a realização de diversas atividades e não apenas o desenho e a pintura, existe uma lista de materiais que as crianças devem encontrar à sua disposição. São eles:

- Folhas de diferentes espessuras, de diferentes tamanhos e de cores variadas; lápis de cor de diferentes espessuras; marcadores de diferentes espessuras; marcadores pretos; lápis de cera; lápis de carvão de diferentes densidades, pastel; lápis de aguarelas; marcadores de acetato; giz, esferográficas, corretor, régua, ...
- Vários tipos de papel (fantasia, jornais, revistas, cartões...); pincéis e trinchas de várias espessuras; aguarelas, tintas, digitintas, corantes alimentares, tintas roll-on, marcadores de sopro, palhinhas, penas, cotonetes, esponjas, bolas de algodão, pentes, berlindes, cordas, rodas de carrinhos, frutos, sprays, rolos, ficheiro de técnicas, ficheiro de imagens de arte;
- Plasticina, barro, pastas (farinha, papel, madeira...), teques de modelagem, rolos de massa, material de desperdício (penas, paus, botões, cd's, tampas, palitos, espátulas, palhinhas, ...), tecidos, serapilheira, botões, rendas, lãs, agulhas sem ponta, tesouras, fitas, ...
- Agrafador, tesouras, colas (quente e fria), fita cola (de papel, normal), papéis diversos, cartão, cartolina, tecidos, rendas, esponja, olhinhos, lãs, penas, arame, objetos de uso corrente (botões, rolhas, massas, fitas), material de desperdício (embalagens, revistas, rolos, bocados de madeira, etc.), materiais da natureza...
- Material de apoio – ficheiros de trabalho (técnicas, artistas, pinturas, esculturas, ...), livros de arte e inventário (Cruz, 2015, p. 51).

Infelizmente a realidade de uma boa parte das escolas não permite a existência de uma tal variedade de materiais, pois o orçamento para materiais de desgaste como barro, lápis, canetas, papel e cartolinas de diferentes espessuras é reduzido. No entanto, não é difícil conseguir uma boa diversidade de materiais de desperdício, basta envolver as famílias nessa recolha e rapidamente não faltarão tampas, cápsulas de café, paus de gelado, embalagens, restos de tecido, revistas, jornais, etc. Os ficheiros podem ser construídos ao longo do ano, consoante os interesses das crianças e os projetos a decorrer, mas devem incluir diversos estilos artísticos. Os livros de arte ou até mesmo livros infantis com boas ilustrações devem encontrar-se na biblioteca da sala e poder ser transportados para a zona do atelier se uma criança assim o desejar.

Todos os materiais devem estar arrumados de modo a que o grupo de crianças consiga aceder-lhes com facilidade e logo no início do ano letivo deve ser elaborado um inventário, onde surgirá a descrição dos materiais existentes no atelier e o que pode ser

feito com eles. O inventário pode ser concebido em pequeno grupo e posteriormente comunicado ao grande grupo (por exemplo, dividir todas as crianças em vários pequenos grupos e cada um deles ficar responsável pelo inventário de um espaço da sala).

O atelier é utilizado durante o tempo de atividades e projetos, tendo a possibilidade de assumir o papel de recurso na produção/ilustração de um projeto, ou de ser escolhido como espaço de trabalho de uma criança que planeia fazer determinada atividade de desenho, pintura, modelagem, etc. e que deixou essa opção marcada no Mapa de Atividades (Fernandes, 2015, p. 66). É expectável que todas sintam o desejo de experienciar diversas atividades artísticas, que representem aquilo que viram, ouviram, ou o que lhes aconteceu, quer seja através do desenho ou de uma construção com plasticina/barro/cartão. Espera-se que as crianças utilizem diversas cores e combinem texturas e formas nas suas reproduções. De igual modo, pretende-se que a total disponibilidade dos materiais produza autonomia (Cruz, 2015, p. 38).

Na maioria dos jardins de infância que se declaram praticantes do modelo Escola Moderna a Arte não figura na Agenda Semanal, uma vez que as manhãs são dedicadas a Atividades e Projetos, finalizando com as Comunicações e as tardes são consagradas ao Trabalho Curricular Comparticipado. No entanto, este último pode destinar-se periodicamente à Arte, à construção de conceitos relacionados com esse tema. Assim, poderá surgir especificamente na Agenda que determinado dia da semana, à tarde é dedicado à Arte. Muitas vezes serve para apresentar determinado artista e a sua técnica, pelo que as crianças têm a oportunidade de nos dias seguintes de manhã inscreverem-se no Mapa de Atividades, optando pelo Atelier de artes e experimentarem a técnica que lhes foi apresentada. Através da comunicação dessas primeiras experiências gera-se o desejo em mais crianças de explorarem a mesma técnica.

Além disto, as reproduções de pinturas de artistas podem ser afixadas na parede para que as crianças se inspirem (a reprodução não é incentivada, uma vez que não revela a individualidade da criança que a fez, esta apenas é encorajada a utilizar elementos da pintura original, por exemplo, produz uma pintura com círculos inspirada numa obra de Kandinsky). O adulto também pode propor a utilização de um papel com um tamanho diferente, ou sugerir experiências com cores e materiais. No caso da modelagem, pode ser recomendada a utilização de materiais diferentes e também a apresentação de

escultores famosos, bem como de algumas das suas obras. Sempre que surja a proposta de montar uma exposição de pintura e/ou escultura, as obras devem estar identificadas com o respetivo título e autor, para que tudo aconteça de acordo com a vida real.

Por vezes o maior obstáculo à criação artística das crianças são os próprios adultos, que não se sentem confortáveis em explorar novas técnicas, com receio de errar na explicação, como se a Arte fosse um desses campos de conhecimento em que há certo e errado. A verdade é que muitos artistas foram acusados de pintarem, esculpirem, etc. da forma errada e acabaram por dar origem a novos estilos artísticos. Nas escolas, quando uma criança utiliza uma cor diferente para preencher um desenho (por exemplo, em vez de colorir o sol de amarelo, utiliza o verde) é muitas vezes chamada à atenção pelo professor de que aquilo que fez não está correto. Há o receio automático de que a criança afinal não saiba as cores e esteja a misturar esses conhecimentos. Na verdade, ela distingue perfeitamente a realidade da ficção, apenas as articula com grande mestria. Tal como nos diz Sofia Esteves, nos nossos dias e na maioria dos estabelecimentos de ensino “A *imaginação* é substituída por um conjunto de imagens fabricadas da realidade” (2015, p. 43).

Uma parte destes profissionais inseguros em termos artísticos acabam por eleger os desenhos, os moldes disponíveis numa grande variedade de formas na internet e que as crianças apenas têm de colorir. Não obstante, Maria da Conceição Fernandes diz-nos que “Os adultos, tal como as crianças, precisam da experimentação, de descobrir o que os faz sentir bem” (2015, p. 67). E a arte pode ser o escape certo para libertar emoções e sentimentos, basta testar uma, duas, três, quantas formas de arte forem necessárias, até encontrar aquela com que mais nos identificamos. Sem medos!

No capítulo anterior desta dissertação foi mencionado que no pré-escolar o ensino das artes se faz por meio do desenvolvimento de três aspetos: a criação, a apreciação e a execução. Esta conceção também é tida em conta no Movimento Escola Moderna, pelo que as crianças em primeiro lugar exploram e executam técnicas artísticas que lhes são ensinadas, depois aprendem a apreciar obras de artistas, bem como as dos colegas (o tempo dedicado às comunicações é um momento privilegiado de apreciação) e por fim criam algo novo utilizando o conhecimento de que se apoderaram. É fundamental que todas as crianças tenham a oportunidade de experienciar cada uma destas situações, uma vez que desenvolvem competências diferentes.

Nós, educadores, tendemos a considerar os interesses e as necessidades de cada criança como algo de supra importância (é quase um chavão na gíria profissional), mas muitas vezes nos esquecemos que isso não chega, aquilo que cada um de nós faz com o reconhecimento desses interesses e necessidades é o mais importante. Um menino revelou particular interesse por uma obra específica de Picasso, porque não levar isso ao grande grupo e descobrir o que mais podemos fazer com esse entusiasmo? Maria da Conceição Fernandes deixa-nos a seguinte reflexão:

(...) os interesses e as necessidades das crianças são importantes, mas não suficientes, para promover e alimentar as suas aprendizagens. E é justamente aqui que nos compete a nós, enquanto adultos, levantar questões e colocar desafios como interlocutores qualificados que devemos ser (2015, p. 73).

Todo o percurso, desde que identificamos um interesse numa criança, passando pela sua divulgação ao grande grupo (através do Diário de Turma), o questionamento que daí advém, as ideias de exploração do mesmo, a concretização do que foi proposto até à comunicação final e conclusão do que todos aprenderam, é mais importante do que o resultado final. O processo de debate de ideias, de escolha do que fazer a seguir, a experimentação, a apropriação do conhecimento pela prática tem maior relevância para o crescimento de cada um, do que o “objeto” criado. É por este motivo, pela dificuldade de colocar as questões certas, de guiar o grupo escutando sempre o que têm a dizer em cada fase do processo, de não impor a nossa própria vontade, que trabalhar com o Movimento Escola Moderna é gratificante, mas ao mesmo tempo desafiante e complexo.

Após esta descrição do que é o atelier de artes plásticas e de como pode ser utilizado, convém referir que a música está presente numa sala que coloca em prática o modelo MEM na forma de um rádio, CD's e auscultadores na área da biblioteca, que podem ser utilizados para escutar instrumentais, canções ou histórias. Já o teatro faz-se presente na área do faz de conta (ou “casinha”) através de roupas variadas, sapatos e os mais diversos adereços, de luvas, óculos, colares, relógios, etc. E tal como acontece com qualquer outro tema ou assunto, podem surgir projetos temáticos ou tecnológicos centrados na música ou na expressão dramática. No entanto, penso que o mais importante é que estejam presentes, seja de uma forma ou de outra, porque o fundamental é que a criança tenha a oportunidade de contactar com a Arte, que se sinta à vontade para a explorar e encontrar a forma de expressão que melhor se coaduna com a sua maneira de ser.

3.2 – O modo como a educação artística foi introduzida e abordada na Sala das Focas

Quando um novo ano letivo tem início, tenho como objetivo identificar o que cada menino já sabe e que competências ainda não adquiriu, tanto em termos sociais e pessoais, como no que diz respeito à matemática, à linguagem oral e escrita, entre outras. Neste âmbito, desenvolvo sempre uma ou duas atividades relativas ao reconhecimento das formas geométricas. Desta vez, o interesse foi mais intenso do que o habitual e depois de lhes contar a história *Triângulo*, perguntei-lhes se gostariam de procurar formas geométricas na rua da nossa escola e se teriam interesse em conhecer um pintor que utilizou diversas formas nas suas obras. Ficaram muito entusiasmados com ambas as sugestões.

No caso da primeira atividade proposta, foi deveras interessante verificar como rapidamente as crianças entenderam o que era pretendido, até mesmo uma das meninas mais pequenas (3 anos) participou fervorosamente e a quantidade de formas que encontraram. Superou as minhas expectativas! No que se refere à segunda atividade, foi uma conversa algo extensa em que após uma breve introdução acerca da biografia de Wassily Kandinsky, lhes foram apresentadas quatro obras do referido pintor.

A primeira pintura que lhes foi mostrada intitula-se *Color Study. Squares with Concentric Circles* e foi terminada no ano de 1913 (ver Fig. 9 e 10). As crianças teceram os seguintes comentários:

- São círculos. (D. 5 anos)
- Os quadrados estão à volta dos círculos. (Sl. 5 anos)
- Parecem rodas. (Sp. 4 anos)- É colorido. (N. 5 anos)
- Eu gosto dessas bolas... (D. 4 anos)
- Parece uma casa só que falta o telhado. (L. 5 anos)



Fig. 9 e 10 – Color Study. Squares with Concentric Circles. A primeira imagem foi retirada da internet (<https://www.wassilykandinsky.net/work-370.php>), a segunda é da autoria da minha colega de sala, tirada com o meu telemóvel.

A pintura que se seguiu foi *Kariertes*, datada de 1925 (ver Fig. 11 e 12). As interpretações da obra foram as que se seguem:

- Parece uma bandeira de corrida de carros. (St. 4 anos)
- Parece uma casa. (D. 5 anos)
- É um quadrado de várias cores e um triângulo que é preto. (H. 5 anos)
- Parece um túnel. (Sp. 4 anos)
- Damas! (Sl. 5 anos)



Fig. 11 e 12 – Kariertes. A primeira imagem foi retirada da internet (<https://www.mutualart.com/Artwork/KARIERTES/81BCECEBEF540574>) e a segunda é da autoria da minha colega de sala, tirada com o meu telemóvel.

A terceira obra exibida perante o grupo foi *Untitled (Composition with Grey Background)*, com data de término de 1941 (ver Fig. 13 e 14). Os meninos teceram as seguintes observações:

- *Parecem múmias!* (Sp. 4 anos)
- *Está aqui um carrinho.* (N. 5 anos, apontando para um elemento específico da obra.)
- *Parece um monstro com três cabeças!* (Sl. 5 anos)
- *Parece um monstro para pessoas entrarem dentro e parece um lava-carrinhos.* (V. 5 anos)
- *Parecem cobras.* (C. 5 anos, apontando também para uma parte específica da pintura.)
- *Parece um pato.* (Sl. 5 anos, idem.)
- *Parece um estacionamento para carros.* (N. 5 anos, ibidem.)



Fig. 13 e 14 – *Untitled (Composition with Grey Background)*. A primeira imagem foi retirada da internet (<https://www.wassilykandinsky.net/work-202.php>) e a segunda é da autoria da minha colega de sala, tirada com o meu telemóvel.

Por fim, analisaram *Deepened Impulse* de 1928 (ver Fig. 15 e 16) e referiram o seguinte:

- *Parecem bolinhas de sabão!* (Sl. 5 anos)
- *Parece um monstro.* (C. 5 anos)
- *Parece um planeta, porque os planetas têm muitas terras.* (M. 4 anos)
- *Parece que tem um boneco de neve.* (Sp. 4 anos)
- *Parece um cão. Ali está o olho e aqui as patas...* (V. 5 anos, apontando)
- *Parecem rodas.* (N. 5 anos)



Fig. 15 e 16 – *Deepened Impulse*. A primeira imagem foi retirada da internet (<https://www.wassilykandinsky.net/work-646.php>) e a segunda é da autoria da minha colega de sala, tirada com o meu telemóvel.

No final da conversa questioneei o grupo se gostaria de fazer pinturas, não iguais às do Kandinsky, mas inspiradas nelas, utilizando as formas geométricas que bem entendessem. Houve logo uma ou outra criança que mencionou a necessidade de as pinturas serem coloridas, porque o pintor também utilizava muitas cores nas suas e eu concordei de imediato, uma vez que faz parte da sua técnica. Combinámos então que iniciariámos esta atividade no dia seguinte.

Posto isto, penso que devo tirar algumas conclusões acerca da conversa de grande grupo já registada. Em primeiro lugar, notei que a obra que as crianças mais comentaram foi a terceira, a mais abstrata, mas ao mesmo tempo aquela que lhes permitiu dar mais asas à sua imaginação. Assim, ao contrário do que se possa pensar, as crianças conseguem apreciar arte abstrata, talvez porque elas próprias estão numa fase da vida em que a fantasia tem um papel importante. Ao afastarem-se da realidade, relacionam aquilo que vêm com o que reconhecem do mundo à sua volta e das suas vivências. Vygotsky declarou precisamente isto, que a imaginação de uma criança está sempre associada à criatividade e à reutilização daquilo que ela já conhece.

Em segundo lugar, à medida que o diálogo avançava e lhes apresentava mais uma obra de arte, o grupo revelava uma maior capacidade de interpretação. De início, a grande maioria dos comentários cingia-se ao que viam, afirmando por exemplo “São círculos” ou “Os quadrados estão à volta dos círculos”. No entanto, quando chegamos à última obra exibida, apesar de ser tão representativa quanto a primeira, as crianças tecem comentários como: “Parece um monstro” ou “Parece que tem um boneco de neve”.

Finalmente, considero relevante notar que a grande maioria das crianças que apresentaram a sua opinião acerca das pinturas têm cinco anos e as restantes participantes têm quatro anos, ou seja, nenhum menino de três anos conseguiu entrar na interação, mas posso confirmar que estiveram com alguma atenção à atividade. Acredito que quanto mais frequentes forem estas atividades, maior à vontade sentirão para participar.

Os mais velhos elaboraram as suas pinturas utilizando pastéis de óleo para desenhar/colorir as formas geométricas e guaches ou aguarelas para preencher o fundo (ver Fig. 17), já os meninos de três anos, que ainda não têm o controlo motor necessário para conseguirem desenhar as figuras de modo perceptível, pintaram o fundo com aguarelas e colaram as formas geométricas que eu cortei em cartolina de várias cores. Entretanto, comecei a pensar na forma como iria expor os trabalhos na sala.

Uma ideia tomou forma na minha mente e assim que tive oportunidade, levei o guia da Galeria Uffizi em Florença para a sala (tinha-o comprado aquando das minhas férias em Itália) e apresentei-o ao grupo. O meu objetivo era mostrar-lhes a forma como as pinturas se encontram dispostas na parede e propor-lhes a criação de uma exposição para os pais. Adoraram a ideia! E quando lhes disse que seria interesse eles próprios fazerem um convite escrito, sugeriram entregar um em cada sala da escola, para que também os colegas dos outros grupos pudessem visitar a nossa exposição (ver Fig. 18). No dia da entrega foram deixar também um convite no gabinete dos Recursos Humanos, outro na Direção e por fim, um na Receção.

Um outro pormenor que não nos passou ao lado foi o título das obras. Juntos descobrimos que as pinturas têm sempre um nome dado pelo autor, que por vezes até pode ser *Sem título*. Assim, cada criança observou a sua obra terminada durante uns instantes e deu-lhe o título que considerou mais adequado. Os mais velhos escreveram-no sozinhos, os mais novos tiveram a minha colaboração. Dessa forma, cada obra adquiriu um cartão anexo com o respetivo título. Para finalizar a preparação, eu e a minha colega auxiliar emoldurámos com cartão canelado cada uma das pinturas e dispusemo-las na parede da escada contígua à nossa sala. Com a exposição montada (ver Fig. 19 e 20), nessa mesma tarde distribuímos os convites pela escola, os pais já o tinham levado para casa no dia anterior.



Fig. 17 e 18 – Uma das meninas a criar a sua pintura inspirada na obra de Kandinsky e Entrega do convite numa sala de atividades da escola. (Fonte própria).

Foi divertido entregar os convites e foi ainda mais empolgante ficar na expectativa das reações à nossa exposição. Tal como numa exibição em museu ou galeria de arte, criámos um espaço para que os visitantes escrevessem os seus comentários e assim pudéssemos receber feedback ao nosso trabalho (ver Fig. 21).

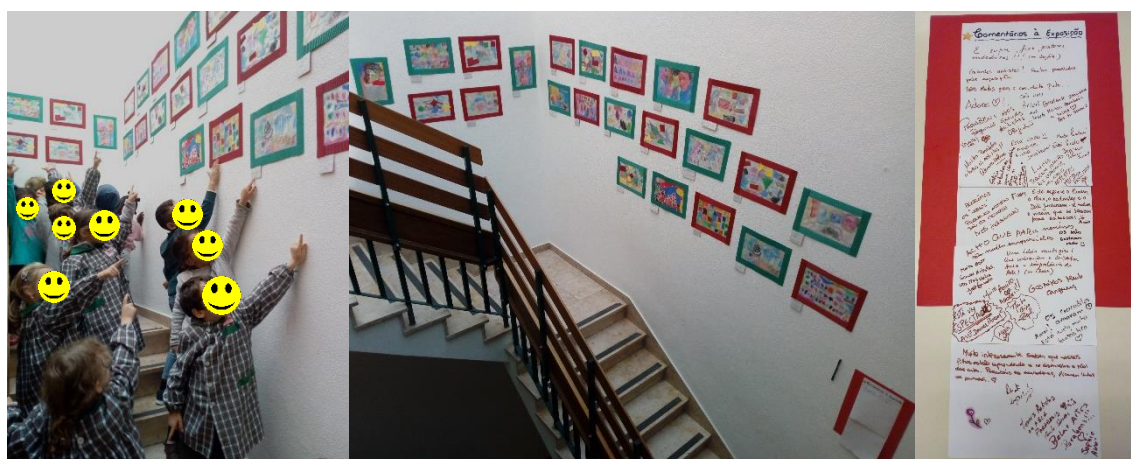


Fig. 19, 20 e 21 – Meninos a observarem a exposição de pintura e a apontarem para a sua obra, Visão geral da exposição de pintura inspirada em Kandinsky e Folha de comentários. (Fonte Própria).

A exposição esteve na parede durante um mês e as reações foram muito positivas. Alguns dos colegas das outras salas trouxeram os seus grupos para uma visita e também deixaram uma apreciação escrita. Contudo, a visita mais inesperada foi a de um dos grupos de creche (1 ano de idade), que vieram de elevador até ao piso da nossa sala e fizeram um registo escrito com fotografias, que afixaram na porta da sala para os pais verem. Eis agora alguns dos comentários que angariámos:

- *E de repente o Picasso, o Miró, o Kandinsky e o Dali juntaram-se todos e viram que só sabiam fazer rabiscos!* (Ânia, mãe do H.)
- *Uma ideia muito gira! Que continuem a despertar para a importância da Arte!* (Rebeca, mãe da C.)
- *Parabéns aos pequenos grandes artistas. Obrigada!* (Tânia, mãe do D.)
- *Temos artistas na ABLA. Parabéns!* (Carla Simões, diretora pedagógica)
- *Os crocodilos [outra sala de pré-escolar] amaram! Está tudo muito fantástico.*

No final, recolhi a folha de comentários da parede, num momento de grande grupo li tudo o que nos escreveram e questionei as crianças acerca do processo de elaboração da exposição e de como se sentiam com as opiniões recebidas. As reações foram as seguintes:

- *Eu gostei! Gosto de fazer muitas pinturas.* (D. 4 anos)
- *Gostei de fazer as formas geométricas.* (N. 5 anos)
- *Gostei muito porque pinte.* (D. 5 anos)
- *Obrigado pelos comentários!* (V. 5 anos)
- *Fiquei feliz com os comentários!* (N. 5 anos)
- *Adorei o que escreveram.* (L. 5 anos)
- *Gostei que viessem ver a exposição.* (Sl. 5 anos)

Na minha opinião foi um processo de aprendizagem muito rico porque não só aprenderam sobre um artista que lhes era desconhecido, como foram incentivados a pintar fazendo uso de uma técnica diferente. Assimilaram ainda tudo o que é necessário para montar uma exposição de pintura, isto porque não podemos expor as nossas pinturas de qualquer maneira, o público precisa de saber o que está a ver (título das obras) e quando se deslocar ao local da exposição (convite). Eu nunca tinha promovido algo assim junto de um grupo de crianças, nem sabia ao certo se conseguiria que eles produzissem obras totalmente criativas, isto é, sem que copiassem as pinturas de Kandinsky, que acaba por ser uma tendência natural quando nos vimos a braços com algo totalmente novo e inesperado.

Contudo, apesar de existir a rigidez de representarem figuras geométricas e de terem o compromisso de diversificar as cores utilizadas, perante uma total liberdade para comporem a obra como entendessem, encontrei pinturas mais ou menos abstratas, assim como títulos mais ou menos criativos. Face a um desafio que os colocou fora da sua zona de conforto (desenhar a figura humana ou casas é a especialidade de crianças nesta faixa etária), poucos foram os meninos que sentiram a necessidade de copiar a estrutura de uma das pinturas de Kandinsky e nenhum deles imitou a obra do colega do lado. Como se pode ver pelas reações transcritas acima, o facto de a exposição ser deles, criada com as obras deles, granjeou um valor especial. Constatar que os pais se envolveram (em alguns casos até mesmo os avós) e tiveram o cuidado de escrever o seu comentário também os deixou muito felizes. E a mim também, que encarei tudo isto como um desafio superado e um objetivo alcançado.

Entretanto, a mãe de uma das meninas do meu grupo trabalha como animadora sociocultural no Centro Comunitário da Paróquia da Parede e decidiu lançar-nos um desafio: uma vez que nós produzimos a nossa exposição de arte e os idosos também tinham acabado de criar a sua, que tal visitarmos a exposição deles? Recebemos o convite por email e logo que tivemos oportunidade, assim fizemos. Esta exposição estava subordinada à temática *O Amor* e fomos recebidos calorosamente por um dos idosos, que se identificou como o curador (ver Fig. 22). Havia poemas escritos pelos idosos, telas igualmente pintadas por eles, diversas fotografias em momentos de trabalho ou convívio e uma parede dedicada às suas músicas preferidas, que pudemos ouvir num rádio e até acompanhá-las com um pezinho de dança (ver Fig. 23). Ainda que a exposição fosse pequena, deu para perceber que era bastante diferente da nossa e mais diversificada.

Quando nessa tarde tivemos oportunidade de fazer um balanço da visita, todos concordámos que foi uma manhã muito bem passada, divertida e em que descobrimos que as pessoas de idade também são artistas notáveis. De tudo o que vimos, o que mais lhes prendeu a atenção foram as dezenas de pássaros feitos em origami que estavam pendurados do teto.

Na minha opinião, estas propostas vindas dos pais e da comunidade devem sempre ser tidas em consideração porque as crianças muitas das vezes não conhecem o meio que envolve a escola e este pode ser propício a muitas aprendizagens. Pelo caminho fomos

reparando em muitas coisas: no comboio que passava na linha ferroviária mesmo ao lado da estrada, nos grafitis nas paredes (recentemente tínhamos falado sobre arte urbana porque um dos meninos levou um livro sobre isso, visto que o seu tio era um dos artistas mencionados no livro), nas árvores, nos sinais de trânsito e no sino da igreja que fez “muito barulho” precisamente no momento em que nos aproximámos. Ou seja, além de tudo o que aprendemos dentro da exposição, houve um sem fim de outras aquisições decorrentes do percurso a pé.



Fig. 22 e 23 – Receção pelo curador da exposição *O Amor* e respetiva visita, patente no Centro Comunitário da Paróquia da Parede. A primeira imagem foi cedida pelas responsáveis pelo grupo de idosos presentes no dia da visita, a segunda é Fonte Própria.

Nesse meio-tempo, a minha coordenadora recebeu a informação de que as crianças em idade pré-escolar poderiam visitar gratuitamente a exposição do Miró que estava aberta ao público no Palácio da Ajuda, em Lisboa. Manifestei de imediato o meu interesse em acompanhar o grupo nessa visita e a mesma foi agendada. Desta feita, considerei que a melhor estratégia a utilizar, seria apresentar este novo pintor ao grupo, contar-lhes um pouco da sua biografia e mostrar-lhes algumas das suas obras. Para esse efeito adquiri o livro *Grandes Pintores – Miró*, que por ser um pouco mais extenso do que o adequado a crianças nesta idade, não li todo de uma só vez, mas dividi a sua leitura em três dias.

Posto isto, procedi do mesmo modo que tinha empregue com o Kandinsky, imprimi a imagem de quatro pinturas do Miró e conversámos sobre elas. A primeira que lhes mostrei foi *Sobretextim* (ver Fig. 24 e 25). Eis os comentários das crianças:

Parece um ninja, porque tem um capuz. (St. 4 anos)

Parece um pássaro. (Apontou onde via o corpo, a asa e o bico. V. 5 anos)

Parece uma gruta, porque as grutas estão no meio dos caminhos. (Identificou as linhas brancas como sendo os caminhos. Ma. 4 anos)

Tem uma banana. (O pano amarelo no meio da obra. Cr. 5 anos)

Parece um pote que está a deitar um pouco de tinta. (Ca. 5 anos)



Fig. 24 e 25 – *Sobretextim*. A Figura 24 é fonte própria e a Figura 25 tem a autoria da minha colega de sala com o meu telemóvel.

Curiosamente a última criança que teceu a sua opinião aproximou-se bastante da ideia que o artista tencionou transmitir com esta obra, pois tal como eu lhes expliquei, os dois baldes e os pedaços de tecido colados pretendem dar a sensação de tinta a cair, ou seja, o autor colou objetos bastante conhecidos do público e deu-lhes um novo significado. Ao invés de utilizar uma tela, também fez uso de um pedaço gigante de tecido tipo sarapilheira, o que nos dá novas ideias de como utilizar materiais que costumamos ter à nossa disposição.

A obra que se seguiu foi *Mulher*, de 1935 (ver Fig. 26 e 27) e as crianças referiram o seguinte:

Parece uma pessoa. (N. 5 anos)

Parece um fantasma zangado. (Apontou para o risco branco como sendo uma boca num trejeito zangado. Ma. 4 anos)

Parece uma bolha a voar e aqui parecem maminhas. (Apontou para as duas formas arredondadas com um ponto preto no meio. V. 5 anos)

Parece um senhor com um osso de fora. (H. 5 anos)

Parece uma mulher. (Sp. 4 anos)



Fig. 26 e 27 – Mulher. A Figura 26 é fonte própria e a Figura 27 tem a autoria da minha colega de sala com o meu telemóvel.

Novamente, a última menina a pronunciar-se descobriu o título desta obra de Miró. A pintura que se sucedeu foi *Mulher perante o Sol* de 1950 (ver Fig. 28 e 29):

Parece fogo de artifício! (St. 4 anos)

Vejo o sol e as estrelas. (Sl. 5 anos)

Tem bigodes. (Ca. 5 anos)

Parece um monstro. (Ma. 4 anos)

Parece um zombie... (St. 4 anos)

Parece um pai, porque tem braços e pés. (Sp. 4 anos)

Parece uma mulher porque tem três tranças. (Apontou para os três traços mais finos a saírem da cabeça. Sl. 5 anos)



Fig. 28 e 29 – Mulher perante o Sol. A imagem 28 foi retirada da internet (<https://i.pinimg.com/originals/f9/99/2a/f9992ac407145cc5c0aa680cf59e81c8.jpg>) e a imagem 29 tem a autoria da minha colega de sala, tirada com o meu telemóvel.

Em relação a esta terceira obra as crianças entraram numa discussão acerca do género a que pertenceria a pessoa retratada e a maioria considerou acertadamente que se trataria de uma mulher. A última obra analisada foi *Sem título* de 1950 (ver Fig. 30) e angariou as considerações que se leem abaixo:

Parece uma lua com uma boca, pernas e língua. (Cr. 5 anos)

Parece uma mulher, porque tem uma saia. (H. 5 anos)

Parece um quadro que tem uma mulher, uma lua, uma estrela em baixo e um sol em cima. (Ma. 4 anos)

Parece um homem porque tem cabelos para cima e alguns homens têm cabelos para cima. (V. 5 anos)

Parece uma pessoa a dançar com a lua. (A menina explicou que tinha a ver com a posição dos braços da pessoa na obra. Sp. 4 anos)



Fig. 30 – *Sem título*. (Fonte própria).

Finda a apresentação das quatro obras, quis que as crianças comparassem o trabalho dos dois pintores que agora conheciam, Miró e Kandinsky. Não foi um exercício fácil para o grupo e tive de intervir para conseguir obter algum tipo de comparação. Possivelmente é uma tarefa demasiado complexa para meninos nesta faixa etária.

Primeiro questionei-os sobre o que tinham encontrado na obra de Kandinsky e responderam-se que eram *as formas geométricas* e *as cores*, então interroguei-os se o Miró usava o mesmo tipo de cores e obtive a resposta: *Tem menos cores que o Kandinsky*. (Ca. 5 anos) Depois quis saber que outras coisas eram diferentes na obra do Miró e disseram-me:

O Miró colou coisas. (Ma. 4 anos)

Pintou muitas mulheres... (V. 5 anos)

Eu sei porque ele pintou muitas mulheres, porque ele gostava de mulheres. (Ma. 4 anos)

Neste ponto da conversa eu concluí que sim, que é muito frequente encontrar representações de mulheres nos trabalhos do Miró, mas homens nem tanto.

Do meu ponto de vista, entre a conversa que tive com eles sobre as pinturas de Kandinsky e esta acerca da obra de Miró notei que mais facilmente explicavam o porquê de fazerem determinado comentário (por exemplo, a obra parece um pássaro e rapidamente o menino explica onde vê o pássaro) e que havia mais meninos a quererem participar mais rapidamente. Isto é, eu mostrava a imagem e tinha logo uma série de dedos no ar, ao passo que na primeira conversa iam pondo à medida que eu perguntava *O que vêm mais aqui?*. A conclusão possível é que o olhar se treina com a prática, a imaginação não tem limites e quantos mais exercícios destes fizerem, mais despertos ficarão para a Arte e para as suas possíveis leituras. Aquilo que eu achei mais curioso foi algumas crianças chegarem ao título da obra através daquilo que viam, da interpretação que faziam sozinhas e isso só prova o quanto a Arte está acessível às crianças, basta nós querermos abordá-la com elas.

No mês de janeiro chegou o tão desejado dia da visita à exposição, sim porque depois das muitas conversas sobre Miró, as crianças ansiavam por isso, falavam disso em casa e os pais andavam surpreendidos com o tanto que os seus filhos sabiam sobre o artista. Decidi fazer um jogo com eles e levei as quatro reproduções que lhes tinha mostrado na sala para a visita. Eu sabia de antemão que três das obras não deixariam de estar na exposição porque eu já a tinha visitado em Serralves (e usei precisamente as minhas fotografias das obras na nossa conversa sobre a obra de Miró).

Quando lá chegámos expliquei-lhes que em cada sala da exposição teriam de procurar as obras de que falámos na escola e que as tinha trazido comigo para os ajudar. Foi muito divertido! Nem demos pelo tempo passar. Houve algumas obras que lhes chamaram mais a atenção do que outras e sentámo-nos junto dessas a observar todos os detalhes, procurando interpretar a intenção do artista (ver Fig. 31 e 32). Também houve oportunidade para lhes explicar algumas regras fundamentais deste tipo de visitas: não falar alto, não correr e não tocar nas obras, de modo a não as estragar nem incomodar os restantes visitantes.



Fig. 31 e 32 – Visita à exposição do Miró no Palácio da Ajuda. (Fonte própria).

No regresso à escola o entusiasmo ainda era palpável e durante muitos dias se falou de Miró e da visita. No entanto, havendo outros projetos, bem como outras atividades a acontecer, não surgiu qualquer projeto artístico decorrente daquilo que viram e ouviram. Algumas crianças quiseram apenas reproduzir uma ou outra obra de Miró (ver Fig. 33 e 34), o que apesar de não ser aconselhado pelo Movimento Escola Moderna também não é proibido e eu permiti que o fizessem.



Fig. 33 e 34 – Crianças a reproduzirem duas das obras de Miró. (Fonte própria).

Os meses passaram e já mais perto do final do ano letivo começámos um projeto de investigação sobre dinossauros. E o que é que isso tem a ver com a Educação Artística? Além de, como na maioria dos projetos, termos redigido um livro de projeto ilustrado por todas as crianças que fizeram parte do grupo de trabalho, os meninos tiveram a ideia de fazer um dinossauro. Quando lhes perguntei que tipo de dinossauro seria esse, se desenhado numa folha grande ou construído como uma escultura, todos exclamaram que queriam construir algo. O primeiro obstáculo com que nos deparámos foi nenhum deles ter qualquer plano de como proceder à construção, nem haver sugestões do material a utilizar e fui eu que tive de pôr a imaginação a trabalhar. Uma vez que nunca tinham feito

nada do género, era para eles difícil conceber uma estratégia. Optei deliberadamente por não pesquisar sobre o assunto e usar apenas a minha criatividade; já que é isso que exijo das crianças, importava o mesmo a mim própria.

Foi então que tive a ideia de usarmos caixas de ovos. Comuniquei a minha solução ao grupo, que a aprovou sem contestar e pedimos a colaboração dos pais na recolha desse material. Como uma das mães trabalha num café, foi fácil angariarmos um número considerável de caixas e rapidamente nos deitámos ao trabalho. Devo dizer que à medida que avançávamos na construção, a minha colega de sala e a colega polivalente (auxiliar de ação educativa que percorre todas as salas e ajuda onde for mais necessário) também contribuíram com diversas sugestões. As crianças escolheram as cores com que haveríamos de pintar o dinossauro e ajudaram em todo o processo de empilhar caixas, colar, pintar, decorar e no final sugeriram nomes para o nosso espécime. Toda a turma votou e o nome que ficou foi *Dino*.

A lista completa dos materiais utilizados é a seguinte: caixas de ovos de meia dúzia, de dúzia e placas de venda de ovos avulso; tintas; pincéis; cola UHU líquida; 2 tampas de garrafa de iogurte para os olhos, bem como caneta de acetato; arame para dar forma à cauda; placa de cartão onde o dinossauro ficou assente e areia da praia para a cobrir; jornal e cola branca deram forma à barriga do animal; cartolina branca para os dentes e cartolina amarela para as escamas.

O que se verificou durante este projeto é algo bastante comum e relatado por dezenas de educadores e professores que implementam o MEM: um projeto de pequeno grupo, transformou-se num projeto de todo o grupo. O crescimento diário do dinossauro e a participação empolgada de todos revelava um imenso orgulho no que estávamos a produzir em conjunto (ver Fig. 35). Diariamente as crianças mostravam os progressos aos pais, que retribuía com elogios e comentários de apreço pelo trabalho em equipa. Mal podíamos esperar por ver a nossa obra concluída! E quando esse dia chegou, foi com grande satisfação que o expusemos na entrada da escola, para que toda a comunidade escolar pudesse ver o fruto do nosso trabalho e empenho (ver Fig. 36). Apesar de tudo, o processo de construção foi mais importante que o produto final, pois decorreu da partilha de ideias entre adultos e crianças e houve muita entreajuda durante as várias fases de criação. Foram dias tão intensos, em que queríamos mesmo era deitar mãos à obra que

nem me lembrei de fotografar as crianças em atividade. Os únicos registos fotográficos que tenho são aqueles que se encontram já de seguida (ver Fig. 34 e 35).

Quando, mais tarde, avaliei a concretização do projeto com aquele pequeno grupo que o começou e realizou todo o trabalho de investigação, cada uma das crianças mencionou que aquilo de que mais gostou foi construir o dinossauro. Estou a descrever tudo isto à distância de alguns meses, pelo que me vejo envolvida num novo ano letivo e é com grande alegria que ao planearem um projeto de investigação sobre morcegos ouço as crianças dizerem que querem construir um morcego, à semelhança do seu dinossauro. Foi algo que as marcou e a mim também, que não cedi ao apelo das tecnologias para pesquisar e utilizar algo feito por outrem, mas agi tal como exijo das crianças: usei a minha imaginação.



Fig. 35 e 36 – Processo de construção do dinossauro e aspeto final, já exposto na entrada da escola. (Fonte própria).

Depois de todas estas experiências sou uma pessoa mais rica, porque me superei, porquanto agora sei que sou capaz, com todas as certezas, de trabalhar Arte com as crianças e de as conduzir num processo de aprendizagem enriquecedor, em que nunca deixam de ter uma palavra a dizer sobre aquilo em que estão envolvidas. Se foi fácil? Não! Se todos os pais compreenderam e ficaram agradados com o trabalho? Também não! Na altura em que planeávamos a visita ao Palácio da Ajuda ouvi que os meninos eram muitos pequenos para essas coisas e que não tinham capacidade de entendimento para tal. Alguns pais sei que foram conquistados, outros nem tanto, mantiveram a sua

posição de incerteza quanto à necessidade deste tipo de abordagem até ao fim do ano letivo. Quanto a mim, dei o meu melhor e acredito que as crianças viveram momentos únicos que levarão consigo para a vida.

Em relação às minhas colegas de profissão, recebi diversos comentários elogiosos, tanto em relação à exposição de pintura, como ao dinossauro, mas apenas uma delas fez menção de seguir os meus passos e apresentar a obra de um artista aos seus alunos. Não obstante, começo a ser vista como a educadora artista, pois uma ou outra educadora já me aborda na expectativa de saber o que irei eu fazer a seguir. Eu própria estou expectante dos desafios que me serão colocados neste segundo ano letivo em que exerço a minha profissão na ABLA e que projetos e experiências artísticas terei a oportunidade de vivenciar com as crianças.

CONCLUSÃO

Este trabalho de investigação começou por ser um resumo de tudo o que aprendi na Oficina de iniciação ao Movimento Escola Moderna, uma forma de reutilizar o conhecimento apreendido e de o aprofundar na vertente da Educação Artística. Contudo, à medida que avançava nas minhas leituras mergulhei a fundo na história deste Movimento educativo e na do seu antecessor, a Escola Nova, que me era totalmente desconhecido. Assim, o primeiro aspeto fundamental da minha dissertação consiste no relato histórico dos passos que foram dados na construção de um modelo curricular que ainda hoje é utilizado em diversas escolas, não só portuguesas, mas também europeias e que não cessa de evoluir, adaptando-se ao ensino dos nossos dias. Para tal, li diversas publicações, nomeadamente alguns números da revista *Escola Moderna*, entre outras fontes, compilei toda a informação e estabeleci uma linha cronológica que poderá ser utilizada futuramente por outros investigadores que se interessem por esta temática. Apresentei ainda uma lista de semelhanças e diferenças entre os dois Movimentos Educativos, sem nunca esquecer que o Movimento Escola Nova surgiu como a primeira alternativa ao Ensino dito ‘tradicional’ e o Movimento Escola Moderna nasce com Freinet e a sua necessidade de fazer face ao capitalismo, ensinando as crianças dos estratos sociais mais baixos.

À primeira vista, o MEM aparenta ser um Modelo de fácil implementação, dado que uma das suas premissas é dar liberdade às crianças para escolherem o que querem fazer durante o dia. No entanto, à medida que a Oficina de iniciação decorre e é explicada a utilização dos diversos instrumentos de pilotagem, os educadores assimilam a complexidade do Modelo. Dessa forma, muitos têm concluído a Oficina, mas uma boa parte tem optado por não trabalhar com o Modelo, uns porque não têm o suporte da escola em que lecionam, outros porque constataam que é um modo de estar em sala de aula que não se coaduna com a sua personalidade, etc. Durante o ano letivo 2017/18 eu comecei a implementar o modelo na minha sala de atividades, tal como me foi explicado e exigido na formação, para que pudesse ir refletindo nas mudanças que via na aprendizagem das crianças, considerando quais as minhas reais dificuldades e aquilo que tinha concretizado com sucesso. Foi um momento de franco crescimento profissional, senti-me mais rica com aquilo que fui capaz de fazer naquele curto espaço de tempo e com muita vontade de continuar este percurso (tanta que no ano letivo 2018/19 ingressei no Grupo

Cooperativo de Aprofundamento do Modelo). Entendi que o MEM envolve uma reflexão contínua e constante sobre aquilo que estamos a fazer em sala de aula com os nossos alunos, mas também sobre quem nós queremos ser enquanto profissionais educativos. O Modelo evolui constantemente através da partilha de experiências que cada um se disponibiliza para relatar e da sua análise por todos os presentes. Quem não participa nesses momentos conjuntos (sábados pedagógicos, grupos cooperativos e Congresso Nacional) acaba por estagnar.

Deste modo, o segundo ponto fundamental do meu trabalho de pesquisa diz respeito à descrição de como se processa a organização do trabalho pedagógico numa sala de Ensino Pré-Escolar em que o educador coloca em prática os preceitos do Movimento Escola Moderna, isto é, quais são os seus aspetos essenciais e em que diferem duma sala que se rejeia pelo 'Ensino tradicional'. Como tal, foi abordada a estrutura do espaço de atividades (quais as áreas que o Movimento considera essenciais numa sala de jardim de infância, por exemplo, Escrita, Matemática, Expressão Plástica, etc.), a forma como a rotina diária deve ser gerida, quais os instrumentos de pilotagem que dão suporte ao processo educativo - ajudando a planear o dia e a avaliar a aprendizagem das crianças - e em que consiste o trabalho por projetos. Todavia, à medida que fui desenvolvendo todos estes tópicos, também fui explicando aquilo que eu consegui implementar junto do meu grupo de crianças e como decorreu a sua adaptação a cada um deles.

O terceiro aspeto que considero de suma importância prende-se com outro dos assuntos centrais desta dissertação, a Educação Artística, pois foi meu objetivo desde o início deste trabalho encontrar obras de referência que me ajudassem a estruturar atividades motivadoras, interessantes do ponto de vista estético e que despertassem a curiosidade das crianças para o grande tema da Arte. Infelizmente não localizei muitos relatos de práticas que descrevessem projetos artísticos, nomeadamente no domínio das artes plásticas e visuais, sendo que explanações deste género feitas por profissionais que trabalham com o Movimento Escola Moderna são ainda em menor quantidade e pouco pormenorizadas – este é um objeto de estudo que só agora começa a ser explorado, segundo me disseram na sede do Movimento. Por conseguinte, tive de me apropriar do material bibliográfico que encontrei (sobretudo teórico) e percorrer o meu próprio caminho com as crianças. Esse percurso encontra-se narrado no último subcapítulo desta dissertação e o que eu posso depreender é que não só não foi difícil falar de Arte com

meninos em idade pré-escolar, como estes foram extremamente recetivos, revelaram genuíno interesse e concretizaram aprendizagens relevantes para o seu desenvolvimento educativo e artístico.

A própria reação das famílias ao trabalho que desenvolvi foi muito positiva, apesar de haver um ou outro pai que argumentou que abordar o tema da Arte era precoce, tendo até mencionado que visitar uma exposição de arte era desadequado para crianças nestas idades, a grande maioria expressou a sua aprovação, algo bem visível logo na primeira atividade registada, a da exposição de pintura inspirada na obra de Kandinsky, que recebeu comentários bastante felizes e encorajadores. A comunidade educativa também manifestou o seu agrado e até curiosidade pelos projetos artísticos que surgiriam no seguimento dos primeiros, de certa forma comecei a ser encarada como a “educadora artista” da escola.

Entretanto, uma das dúvidas que eu tinha antes de começar o estudo era: Qual a faixa etária em que se deve começar este trabalho de sensibilização da criança para os processos de criação e contemplação artística? Hoje, devido à minha investigação-ação sei que a idade pré-escolar é uma excelente opção para quem sente o desejo de dar início a este desenvolvimento artístico. Talvez nem todos os meninos de três anos revelem maturidade cognitiva para apreciar e interpretar obras de arte, mas seguramente aqueles que têm quatro e cinco anos estão mentalmente disponíveis para começar esse processo, ademais, a constituição dos grupos nas salas em que se trabalha com o MEM é heterogénea (com meninos entre os três e os cinco/seis anos). Deste modo, apesar de não entenderem tão bem o que lhes está a ser pedido, sempre fica alguma coisa e no ano letivo seguinte, quando o educador voltar a apresentar obras de artistas ao grupo já não lhes vai ser totalmente estranho.

O ponto número quatro e último na minha lista de aspetos essenciais desta dissertação está relacionado com o currículo para a Educação Pré-Escolar em Portugal. Devido à flexibilidade das *Orientações Curriculares*, os educadores de infância são “privilegiados” dentro da classe docente, pois não têm um programa curricular concreto para seguir, apenas um conjunto de recomendações e uma lista de aprendizagens a promover até à transição dos alunos para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, a título de exemplo, o educador tanto pode trabalhar o desenvolvimento da comunicação oral conversando com

as crianças acerca de um conto tradicional, como de um fenómeno da natureza ou da obra de um pintor, basta escolher o que faz mais sentido para o grupo de crianças naquele momento. As diversas formas de arte também encontram o seu lugar neste manual e mais recentemente foi publicado um texto de apoio dedicado em exclusivo a esta temática, com múltiplas sugestões de atividades, mais ou menos complexas (*As Artes no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância* (2010)).

Deste modo, encontrei resposta para outra das questões iniciais, que aludia à minha necessidade de saber se existem ou não materiais (didáticos e pedagógicos) disponíveis para ajudar os profissionais a estruturar atividades letivas centradas nas artes. De facto, não são muitos, mas existem e podem ser usados apenas como um ponto de partida, porque no que toca ao desenvolvimento artístico, a minha conclusão possível é que não existem receitas. Cada turma é diferente da anterior, pois os meninos nunca são exatamente os mesmos dois anos seguidos e cada um deles traz para a sala as suas experiências de vida, os seus saberes, que tal como Vygotsky mencionou, são recriados, alvo de novas combinações na imaginação infantil e produzem criatividade. O papel do educador é proporcionar o contato com a arte através de propostas de atividade interessantes, com intencionalidade educativa, objetivos bem definidos, estruturadas e ajustadas ao grupo que tem à sua frente naquele ano letivo em específico, sem isso as crianças não produzirão experiências artísticas relevantes. Tanto as crianças como o educador têm a sua quota parte de contribuição no processo educativo e este será tão mais rico quanto maior for a participação de ambas as partes. Eu posso dizer que vivi isso neste ano letivo. O dinossauro que construímos não seria o mesmo sem a participação de adultos (educadora e auxiliares de ação educativa) e crianças, nem teria a importância que teve para todo o grupo. Citando novamente Vygotsky (Wedekin, 2016, p. 172), o processo criativo tem mais importância que o resultado final, pois a sucessão de ideias, a reconstrução de conceitos que já conhecíamos permitiram que chegássemos àquele preciso elemento final e não outro.

Dedicar-me a esta dissertação foi exigente, nunca imaginei que conciliar a ocupação profissional e a vida familiar e social com a leitura/escrita de um trabalho académico desta natureza pudesse envolver um esforço tão grande e sobretudo a necessidade de abdicar de tantas coisas para conseguir alcançar o objetivo. Apesar de tudo, o tempo foi curto para tantas tarefas, senão vejamos: contei com cinco meses de Oficina de iniciação ao

Modelo do Movimento Escola Moderna, durante os quais fiz mudanças na minha sala de atividades, implementei instrumentos de pilotagem e li diversos textos de apoio que se tornaram nas minhas primeiras referências para esta dissertação; entretanto comecei as pesquisas bibliográficas relacionadas com a Educação Artística, nomeadamente relatos de práticas e fundamentação teórica; oito meses do ano letivo, foi o tempo que abrangeu o lançamento da primeira atividade (apresentação e apreciação de algumas obras de Kandinsky) e a finalização da última (construção do dinossauro); os derradeiros sete meses foram totalmente dedicados à escrita. De salientar que a Oficina e os meses em que coloquei em prática as diversas atividades de cariz artístico com o grupo de crianças, a dada altura coincidiram temporalmente, não foram momentos isolados.

Ao falar em meses como unidade de tempo pode parecer ao leitor que tive um período extenso disponível, mas a verdade é que para quem trabalha a tempo inteiro numa profissão que exige trazer trabalho para casa (pesquisar informações sobre temas do interesse das crianças, preparar atividades, escrever avaliações intercalares e finais, etc.), os dias e as semanas passam a correr e os momentos que dediquei à pesquisa, leitura de bibliografia, compilação de informação e finalmente à escrita cingiram-se a alguns dias de férias e sobretudo aos fins de semana e feriados. Quanto às imagens que ilustram o que foi feito e que de certa forma conferem alguma legibilidade ao que vai sendo descrito, infelizmente não são em maior número porque na função de ‘observadora- participante’ tive de escolher entre registar sistematicamente todas as situações ou envolver-me ativamente com as crianças no seu processo de aprendizagem, fotografando apenas em momentos oportunos. A segunda opção afigurou-se-me a mais acertada, porque apesar de estar comprometida com a investigação, não quis descurar o meu dever de educadora responsável pelo grupo.

No decorrer destes anos de Mestrado noto que cresci pessoalmente e profissionalmente, que entrei por caminhos que me estavam ocultos e que agora vejo com clareza. Porém, não encaro esta dissertação como um fim em si mesmo, sei que há muito mais por explorar na área do ensino artístico, há mais autores que se debruçaram sobre o tema e que não tive oportunidade de consultar a tempo de os incluir neste trabalho (Pierre Bourdieu, Howard Gardner, etc.), outros movimentos artísticos que não tive ocasião de apresentar às crianças, visitas a museus e centros de arte que ficaram por fazer (o Centro de Arte Moderna da Gulbenkian está no topo da lista), entre outras coisas. Quero continuar a

refletir sobre estes assuntos nos anos vindouros, a produzir Arte com os meus grupos de alunos e a aplicar os princípios do Movimento Escola Moderna na minha prática pedagógica, no entanto, gostaria de ver mais e mais profissionais motivados a encontrar espaço e tempo na rotina diária para estimularem o interesse das suas crianças pela Educação Artística, que José Carlos Godinho e Maria José Brito lhes sirvam de incentivo:

É fundamental que o contacto com a obra de arte seja estimulado desde muito cedo, de modo a potenciar a aquisição das linguagens expressivas e a construção de significados simbólicos e artísticos, nomeadamente no jardim-de-infância. Este contacto com as obras pressupõe a experiência sensorial (observar, escutar, tactear...) e a experiência emotiva que resulta do confronto entre as obras e os sentimentos imediatos ou as memórias de vivências anteriores (2010, p. 99).

Bibliografia Geral

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta [Em Linha]. [Consultado em 17/11/2018]. Disponível em URL: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20281%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada%29.pdf
- Almeida, M. B. (2013). *Direitos de Participação das Crianças: estudo de caso num Jardim de Infância em contexto do Movimento Escola Moderna*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, com Especialização em Intervenção Precoce. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em 03/11/2018]. Disponível em URL: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3619/1/Direitos%20de%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as.pdf>
- Almeida, M. C. R. M. C. P. (2014). *Textos de Apoio para Educadores de Infância: Contributos para a Mudança Educativa na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, com Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa. Instituto de Educação da Universidade do Minho. [Em Linha]. [Consultado em 01/11/2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/1822/30209>
- Alves, D. M. S. A. (2011). *Valorização da Educação Artística na Escola e Comunidade. Uma Prática Diferente no Agrupamento de Escolas Coura e Minho?* Dissertação de Mestrado em Educação com Especialização em Educação Artística. Instituto Politécnico de Viana do Castelo. [Em Linha]. [Consultado em 03/11/2018]. Disponível em URL: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1532/1/Domingos_Alves.pdf
- Augusto, A. I. (2017). *A Educação Artística em Portugal (2006 – 2016): Estruturas curriculares e sistemas de apoios como espelho das políticas educativas*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, com Especialização de Teatro na Educação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em 01/11/2018]. Disponível em URL: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8432/1/Dissertacao%20Mestrado_A%20Educac%C3%A7%C3%A3o%20Art%C3%83ica%20em%20Portugal%20282006-2016%29.pdf
- Berény, S. (2013). Educar com arte no jardim de infância. [C:E:I] – *Cadernos de Educação de Infância*. 99: 4 – 6. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto Editora
- Bohac, K. (2014). *O Movimento da Escola Moderna como prática da liberdade: O desenvolvimento da autonomia da criança no jardim de infância*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. [Em Linha]. [Consultado em 01/11/2018]. Disponível em URL: https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=586384
- Bona, C. (2017). *A Nova Educação*. Lisboa: Objectiva

Borges, B. M. P. J. P. (2016). *A influência do currículo na transição entre o Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em 03/11/2018]. Disponível em URL: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/20123/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Bernardo%20Borges%2020SET.pdf>

Cabeleira, H. (2007). *A Auto-Invenção Artística, Nos Jornais Manuscritos da Casa Pia de Lisboa (1893 – 1929)*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. [Consultado em 24/10/2018]. Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7226>

Calheiros, M. J., Cunha, M. T. (2013). Práticas de sensibilização à arte num jardim de infância. [C.:E:I] – *Cadernos de Educação de Infância*. 99: 16 – 18. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância

Carter, S. M., Little, M. (2007). Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies and Methods in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*. 17 (10): 1316 – 1328. Sage Publications

Coimbra, T. D. (2014). *As Artes no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado em Ensino, com Especialização em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. [Em Linha]. [Consultado em 03/11/2018]. Disponível em URL: <https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/755/1/Tânia%20Coimbra.pdf>

Craveiro, M. C. F. G. V. (1998). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Identidade Profissional de Educadores de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação, com especialização em Desenvolvimento Curricular. Universidade do Minho. [Em Linha]. [Consultado em 03/11/2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2528>

Cuban, L. (1995). The Hidden Variable: How Organizations Influence Teacher Responses to Secondary Science Curriculum Reform. *Theory into Practice*. 34 (1): 4 – 11. [Em Linha]. [Consultado em 28/10/2018]. Disponível em URL: <https://larrycuban.files.wordpress.com/2011/08/1476538.pdf>

Direção-Geral de Educação (2017). *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Diário da República. [Em Linha]. [Consultado em 27/01/2019]. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf

Esteves, S. (2015). Criação. [C.:E:I] – *Cadernos de Educação de Infância*. 104: 43. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância

Ferreira, S. I. S. M. J. (2009). *A Abordagem da Obra de Arte, em sala de aula, no Jardim-de-infância, com crianças de 5/6 anos*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em

03/11/2018]. Disponível em URL:
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/638/1/22390_ULFBA_TES331.pdf

Figueira, M. H. (2004). A Educação Nova em Portugal (1882 – 1935): semelhanças, particularidades e relações com o movimento homónimo internacional – (Parte II). *História da Educação*, 8 (15): 29 – 52. [Em Linha]. [Consultado em 07/07/2018]. Disponível em URL: <file:///C:/Users/Ana%20Isa/Downloads/Dialnet-AEducacaoNovaEmPortugal18821935-4061597.pdf>

Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Fonseca, N. F. C. (2014). *Rotina educativa, linguagem e comunicação: relato crítico de práticas e investigação na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu. [Em Linha]. [Consultado em 03/11/2018]. Disponível em URL: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2578>

Formosinho, J. O. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. 3ª edição. Porto: Porto Editora

Fossi, G. (2015). *The Uffizi*. Florence: Giunti

Fróis, J. P. (coord.) (2000). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Fróis, J. P., Marques, E., Gonçalves, R. M. (2000). A Educação Estética e Artística na formação ao longo da vida. in J. P. Fróis (coord.). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (pp. 201 – 243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Funch, B. S. (2000). Tipos de Apreciação Artística e sua Aplicação na Educação de Museu. in J. P. Fróis (coord.). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (pp. 109 – 125). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Godinho, J. C., Brito, M. J. N. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Gomes, J. (2014). A educação no tempo do Estado Novo. *Correio do Minho*. [Em Linha]. [Consultado em 02/06/2018]. Disponível em URL: <https://correiodominho.pt/cronicas/a-educacao-no-tempo-do-estado-novo/5854>

Guerra, C. M. N. L. (2013). *A Arte/Expressão Plástica numa Inter-relação com a Matemática/Geometria – Um Projeto no Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística com Especialização em Artes Plásticas na Educação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em 03/11/2018]. Disponível em URL: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3646/1/A%20arte%20express%C3%A3o%20pl%C3%A1stica.pdf>

- Housen, A. (2000). O Olhar do Observador: investigação, teoria e prática. in J. P. Fróis (coord.). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (pp. 147 – 168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Jaehn, L., Ferreira, M. S. (2012). Perspetivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, 12 (3): 256 – 272. [Em Linha]. [Consultado em 09/12/2018]. Disponível em URL: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jaehn-ferreira.pdf>
- Kandinsky, W. (1987[1954]). *Do Espiritual na Arte*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Katz, L. G., Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Klassen, J. (2017). *Triângulo*. Lisboa: Orfeu Negro
- Laranjeiro, M. I. C. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didácticos?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. [Em Linha]. [Consultado em 03/11/2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10400.2/2117>
- Legrand, L. (2010). *Célestin Freinet*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana [Em Linha]. [Consultado em 28/10/2018]. Disponível em URL: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4664.pdf>
- Loureiro, J. (2018). O que fazer com a liberdade? *Visão*, 1301: 66 – 69
- Machado, D. D. S. (2017). Jean-Jacques Rousseau, Édouard Claparède e Jean Piaget: apontamentos acerca da ideia de Educação Funcional. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 9 (2): 165 – 188. [Em Linha]. [Consultado em 24/06/2018]. Disponível em URL: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/7825/4994>
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER*, 2 (2): pp. 66 – 83. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. [Em Linha]. [Consultado em 18/11/2018]. Disponível em URL: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3962/1/A%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o%20como%20suporte%20ao%20desenvolvimento.pdf>
- Mestre, L. F. B. (2010). *A Investigação-Ação e a Mudança no Movimento da Escola Moderna: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Formação de Professores. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em 08/04/2018]. Disponível em URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2911/1/ulfp037528_tm.pdf
- Ministério da Educação (ed.) (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Montez, R. M. A. (2012). *Vamos Pegar o Mundo com as Nossas Mãos – um Projeto Artístico-Educativo num Jardim de Infância*. Dissertação de Mestrado em Arte e

Educação. Universidade Aberta. [Em Linha]. [Consultado em 01/11/2018]. Disponível em URL: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2340/1/TMAE_RosaMontez.pdf

Niza, S. (1987). Modelos Pedagógicos: O Movimento da Escola Moderna – um espaço de autoformação cooperada de educadores. *Cadernos de educação de infância*, 1: 8 – 10. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância

Niza, S. (1996). O Modelo Curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. in A. Nóvoa, F. Marcelino, J. R. Ó. (org.). *Sérgio Niza: escritos sobre educação* (pp. 190 – 210). Lisboa: Tinta da China

Nóvoa, A., Figueira, M. H., Lima, A. (1995). *Sobre a educação nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro de Lemos (1923 – 1941)*. Lisboa: Educa

Nóvoa, A., Marcelino, F., Ó, J. R. (org.) (2015). *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China

Oliveira, A. I. G. (2009). *O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica/Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, com Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. [Em Linha]. [Consultado em 03/11/2018]. Disponível em URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/55611699.pdf>

Parsons, M. (2000). Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. in J. P. Fróis (coord). *Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares* (pp. 169 – 189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. Nova Iorque: Teachers College Press

Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS (Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade)

Queiroz, J. P. & Bila, M. S. (2014). Como motivar a exploração artística no pré-escolar? *Matéria-Prima: Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 2 (3): 112 – 122. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em 15/04/2018]. Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15583/2/JO%C3%83O%20PAULO%20QUEIROZ%20E%20MARIA%20SUZETE%20BILA.pdf>

Remédios, J. M. (2014). *O Papel do Educador no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna: Reflexão em Torno da Construção da Prática Profissional Supervisionada*. Relatório da Prática Profissional Supervisionada com vista à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em 01/11/2018]. Disponível em URL: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3928/1/O%20papel%20do%20educador%20no%20modelo%20curricular%20do%20movimento%20da%20escola%20moderna.pdf>

Rosa, C. R. (2013). *A Pertinência da Expressão Artística na Educação Pré-Escolar: Conceções de uma Educadora*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Universidade do Algarve. [Em Linha]. [Consultado em 01/11/2018]. Disponível em URL: <http://hdl.handle.net/10400.1/6886>

Rovisco, R. I. D. (2015). *Grande Obras Grandes Artistas. Abordagem da Obra de Arte em Jardim de Infância 5/6 anos*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, variante de Artes Plásticas. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em 03/11/2018]. Disponível em URL: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6587>

Rovisco, R. (2018). Uma viagem pela arte. *[C:E:I] – Cadernos de Educação de Infância*, 113: 19 – 26. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância

Santos, L. C. R. (2003). *A Educação Nova, a Escola Moderna e a Construção da Pessoa: Desenvolvimento, Cidadania, Educação e Liberdade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação e Desenvolvimento. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em 01/11/2018]. Disponível em URL: https://run.unl.pt/bitstream/10362/300/1/santos_2003.pdf

Santos, A. C. G. (2015). *A Ação da Direção-Geral da Educação na Revisão e Conceção das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Administração Educacional. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em 08/04/2018]. Disponível em URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/22992/1/ulfpie047618_tm_tese.pdf

Santos, M. M. S. F. A. (2016). *A Importância das Artes Plásticas no Desenvolvimento Infantil. Um estudo-caso na Escola Beiral*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em 03/11/2018]. Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/jspui/handle/10451/29055>

Serralha, F. (2018). Ensino de Conceitos Escolares: Perspetiva do Movimento da Escola Moderna. in F. H. veiga (coord.). *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 449 – 472). Lisboa: Climepsi Editores

Silva, A. S. M. (2012). *Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Infância no Movimento da Escola Moderna: Uma Oficina de Iniciação ao Movimento da Escola Moderna*. Dissertação de Mestrado em Educação, com especialização em Supervisão e Orientação da Prática Profissional. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em 08/04/2018]. Disponível em URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7607/1/ulfpie042909_tm.pdf

Silva, I. L. (coord) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação

Soeiro, D. F. C. (2014). *Como é que no Movimento da Escola Moderna é promovida a autonomia das crianças?* Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. [Em Linha]. [Consultado em

01/11/2018]. Disponível em URL:
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3920/1/Como%20%C3%A9%20que%20no%20movimento%20da%20escola%20moderna%20%C3%A9%20promovida%20a%20autonomia%20das%20crian%C3%A7as.pdf>

Vasconcelos, A. F. (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé

Vasconcelos, A. F. (2015 [1915]). *Uma escola nova na Bélgica*. Aveiro: UA Editora

Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

Veiga, F. H. (coord.) (2018). *O Ensino na Escola de Hoje: Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores

Vigotski, L. S. (1999 [1925]). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes

Vygotsky, L. S. (2012 [1930]). *Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia*. Lisboa: Dinalivro

Vilhena, J. C. C. C. (2016). As Artes Visuais como uma Disciplina Cognitiva na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Matéria-Prima: Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário*, 4 (1): 133 – 141. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa

Wedekin, L. M., Zanella, A. V. (2016). L. S. Vigotski e o ensino da arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917 – 1930. *Proposições*, 27 (2): 155 – 176. [Em Linha]. [Consultado em 09/12/2018]. Disponível em URL: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072016000200155&script=sci_abstract&tlng=pt

Zambujal, I. (2017). *Grandes Pintores – Miró*. Levoir

Bibliografia Específica do Movimento Escola Moderna

Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 3 (6ª série): 35 – 52

Fernandes, M. C. (2015). Entrecruzando a literacia com a educação estética e dos afetos. *Escola Moderna*, 3 (6ª série): 64 – 74

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5ª série): 5 – 12

Garcia, A. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. *Escola Moderna*, 36 (5ª série): 6 – 20

Guedes, M. (2012). Projetos de arte: Fazer para aprender. *Escola Moderna*, 43 (5ª série): 6 – 11

- Mendes, L. (2005). Avaliação: Um Processo Partilhado. *Escola Moderna*, 24 (5ª série): 5 – 13
- Neves, M. C. (2016). As Técnicas Freinet da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 4 (6ª série): 34 – 40
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 (3ª série): 27 – 30
- Niza, S. (2011). Como se aprende na escola a ser autónomo na aprendizagem desde a educação de infância. *Escola Moderna*, 40 (5ª série): 78 – 82
- Niza, S. (2015). 50 anos de trabalho em comum na pedagogia. *Escola Moderna*, 3 (6ª série): 7 – 9
- Niza, S. (2016). Revisitar a pedagogia contemporânea no cinquentenário do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 4 (6ª série): 28 – 33
- Ó, J. R. Do (2016). Nos cinquenta anos do Movimento da Escola Moderna: A potência do conhecer e do agir. *Escola Moderna*, 4 (6ª série): 19 – 27
- Paulus, P. (2016). Um diálogo com a pedagogia institucional. *Escola Moderna*, 4 (6ª série): 41 – 54
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, 6 (5ª série): 56 – 61
- Rodrigues, A. P. (1999). Planeamento de projectos. *Escola Moderna*, 6 (5ª série): 5 – 14
- Sampaio, M. (2009). O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem-Ensino. *Escola Moderna*, 34 (5ª série): 5 – 17
- Serralha, F. (2016). Os atuais enfoques teóricos do MEM. *Escola Moderna*, 4 (6ª série): 55 - 57
- Simões, A. (2000) Projecto «O Nascimento». *Escola Moderna*, 9 (5ª série): 5 – 8

Documentação em papel

ABLA (2015). Projeto Educativo da ABLA 2015/2018

Videofiles

Edukey (2017). *La Pédagogie Freinet: une Éducation Coopérative*. [Consultado em 16/06/2018]. Disponível em URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cKAUx8IWfg4>

Webliografia

ABLA Portugal. [Em Linha]. [Consultado em 20/05/2018]. Disponível em URL: <http://www.abla.org/>

ABLA (2018). *Estatutos da Associação de Beneficência Luso-Alemã*. [Em Linha]. [Consultado em 14/10/2018]. Disponível em URL: <http://www.abla.org/Estatutos%20corrigidos%20Mar%C3%A7o%202018.pdf>.

Assembleia da República. *Lei nº 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo*. [Em Linha]. [Consultado em 03/11/2018]. Disponível em URL: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC

Centro Helen Keller. [Em Linha]. [Consultado em 24/06/2018]. Disponível em URL: <http://www.centrohelenkeller.pt/>

Cuban, L. (2009). *Larry Cuban on School Reform and Classroom Practice*. [Em Linha]. [Consultado em 28/10/2018]. Disponível em URL: <https://larrycuban.wordpress.com/about/>

Kandinsky, W. (2018). [Em Linha]. [Consultado em 21/10/2018]. Disponível em URL: <https://www.wassilykandinsky.net/>

[Tornaghi, A.] (s. d.). Apresentando Célestin Freinet. *Jornal Escolar*. Fortaleza: Comunicação e Cultura. [Em Linha]. [Consultado em 10/06/2018]. Disponível em URL: <http://www.jornalescolar.org.br/wp-content/uploads/2012/07/apresentando-celestin-freinet-17102011.pdf>

Wikipédia (2016). *Jean-Ovide Decroly*. [Em Linha]. [Consultado em 16/06/2018]. Disponível em URL: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Ovide_Decroly

Wikipédia (2017). *Alexander Luria*. [Em Linha]. [Consultado em 02/06/2018]. Disponível em URL: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alexander_Luria

Wikipédia (2017). *Daniel Hameline*. [Em Linha]. [Consultado em 02/06/2018]. Disponível em URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Daniel_Hameline

Wikipédia (2017). *Michel Lobrot*. [Em Linha]. [Consultado em 02/06/2018]. Disponível em URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Michel_Lobrot

Wikipédia (2017). *Thomas Popkewitz*. [Em Linha]. [Consultado em 14/10/2018]. Disponível em URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_S._Popkewitz

Wikipédia (2018). *Alexei Leontiev*. [Em Linha]. [Consultado em 02/06/2018]. Disponível em URL: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alexei_Leontiev

Wikipédia (2018). *Carl Rogers*. [Em Linha]. [Consultado em 02/06/2018]. Disponível em URL: https://pt.wikipedia.org/wiki/Carl_Rogers

Wikipédia (2018). *Maria Montessori*. [Em Linha]. [Consultado em 14/10/2018]. Disponível em URL: https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori

Wikipédia (2018). Michel Lobrot. [Em Linha]. [Consultado em 14/10/2018]. Disponível em URL: https://fr.wikipedia.org/wiki/Michel_Lobrot

Anexo

Princípios da Escola Nova

I

1. A Escola nova é um *laboratório de pedagogia prática*. Procura desempenhar o papel explorador ou de pioneiro das escolas públicas, mantendo-se ao corrente da psicologia moderna nos meios que aplica, e das necessidades modernas da vida espiritual e material, nos objetivos que estabelece para a sua atividade.
2. A Escola nova é um *internato*, porque só a influência total do meio no qual a criança se move e desenvolve permite realizar uma educação plenamente eficaz. Isto não significa que se encare o sistema de internato como um ideal que deva ser aplicado sempre e em toda a parte: longe disso. A influência natural da família, se for boa, é preferível à do melhor os internatos.
3. A Escola nova está situada *no campo*, sendo este o ambiente natural da criança. A influência da natureza, a possibilidade que ela oferece para nos entregarmos a divertimentos ancestrais, os trabalhos agrícolas que permite realizar constituem o melhor auxiliar da cultura física e da educação moral. Mas, para a cultura intelectual e artística, é desejável a proximidade de uma cidade.
4. A Escola nova agrupa os alunos *em casas separadas*, cada grupo de dez a quinze alunos vive sob a direção material e moral de um educador coadjuvado pela esposa ou por uma colaboradora. Os rapazes não devem ser privados de uma influência feminina adulta nem do ambiente familiar que os internatos não conseguem oferecer.
5. A *coeducação dos sexos*, praticada nos internatos até ao fim dos estudos, tem dado resultados morais e intelectuais incomparáveis, tanto para os rapazes como para as raparigas, em todos os casos onde tem sido aplicada em condições materiais e espirituais favoráveis.
6. A Escola nova organiza *trabalhos manuais* para todos os alunos, durante pelo menos hora e meia por dia, em geral das 14 às 16 horas, trabalhos obrigatórios que, mais do que terem uma finalidade profissional, têm um objetivo educativo e de utilidade individual ou coletiva.

7. Entre os trabalhos manuais a *carpintaria* ocupa o primeiro lugar, uma vez que desenvolve a destreza e precisão manuais, o sentido de observação exata, o rigor e o autocontrolo. O *cultivo do solo e a criação de pequenos animais* enquadram-se na categoria das atividades ancestrais de que toda a criança gosta e deve ter a oportunidade de praticar.
8. Além de trabalhos definidos, há *trabalhos livres* que desenvolvem os gostos da criança e lhes despertam o espírito criativo e o engenho.
9. A cultura do corpo é assegurada pela *ginástica natural* de corpo nu, ou pelo menos de tronco nu, bem como por jogos e desportos.
10. As *viagens, a pé ou de bicicleta, com acampamento* em tendas e as refeições preparadas pelas próprias crianças, desempenham um papel importante na Escola nova. Estas viagens são preparadas com antecedência e têm uma função pedagógica.

II

11. Em relação à educação intelectual, a Escola nova procura abrir a mente para uma *cultura geral* do espírito e não para uma acumulação de conhecimentos memorizados. O *espírito crítico* nasce da aplicação do método científico: observação, hipótese, verificação, lei. Um núcleo de áreas de estudo obrigatórias proporciona uma educação integral, não enquanto instrução enciclopédica, mas como possibilidade de desenvolvimento, pela influência do meio e dos livros, de todas as faculdades intelectuais inatas da criança.
12. A cultura geral é concretizada numa dupla *especialização*: primeiro espontânea, cultura dos gostos preponderantes de cada criança; depois sistematizada e desenvolvendo os interesses e faculdades do adolescente num sentido profissional.
13. O ensino é baseado em *factos e experiências*. A aquisição de conhecimento resulta de observações pessoais (visitas a fábricas, trabalhos manuais, etc.) ou, na falta delas, de outras observações recolhidas em livros. Em qualquer caso, a teoria segue-se à prática, nunca a precede.
14. O ensino é também baseado na *atividade pessoal* da criança. Isto supõe a associação mais próxima possível do estudo intelectual com o desenho e demais trabalhos manuais.

15. O ensino é baseado nos *interesses espontâneos* da criança: dos 4 aos 6 anos, idade de interesses difusos ou idade do jogo; dos 7 aos 9 anos, idade de interesses ligados a objetos concretos imediatos; dos 10 aos 12 anos, idade de interesses especializados concretos ou idade das monografias; dos 13 aos 15 anos, idade de interesses abstratos empíricos; dos 16 aos 18 anos, idade de interesses abstratos complexos: psicológicos, sociais, filosóficos. O que acontece na escola ou fora dela dá origem, entre os mais velhos e os mais novos, a lições ocasionais e discussões com lugar de destaque na Escola nova.
16. O *trabalho individual* do aluno consiste em pesquisar (em factos, livros, jornais, etc.) e classificar (de acordo com um quadro lógico adequado à sua idade) documentos de todos os tipos, bem como em trabalhos pessoais e na preparação de palestras a fazer na aula.
17. O *trabalho coletivo* consiste na troca e na ordenação ou elaboração lógica em grupo dos documentos de trabalho de cada um.
18. Na Escola nova o *ensino* propriamente dito está *limitado ao período da manhã* – geralmente das 8h00 ao meio-dia. – À tarde, durante uma a duas horas, segundo a idade, das 16h30 às 18h00, tem lugar o «estudo» pessoal. As crianças com idade inferior a 10 anos não têm trabalhos para fazer sozinhas.
19. Estudam-se *poucas matérias por dia*; apenas uma ou duas. A variedade surge não dos assuntos estudados, mas da maneira de os tratar, sendo as diferentes metodologias e estratégias aplicadas rotativamente.
20. Estudam-se *poucas áreas por mês* ou por trimestre. Um sistema de cursos, semelhante ao que se faz na Universidade, permite a cada aluno ter o seu horário individual.

III

21. A educação moral, como a educação intelectual, deve ser exercida não de fora para dentro por autoridade imposta, mas de dentro para fora pela experiência e a prática gradual do sentido crítico e da liberdade. Baseando-se neste princípio, algumas Escolas novas aplicaram o sistema da *república escolar*. A assembleia-geral, formada pelo diretor, professores, alunos e por vezes mesmo pelo pessoal auxiliar, constitui a direção efetiva da escola e elabora o código das leis. Estas leis são os meios que

tendem a regular o trabalho da comunidade para os fins traçados pela própria assembleia-geral. Este sistema altamente educativo, quando é realizável, pressupõe uma influência preponderante do diretor sobre os líderes naturais da pequena república.

22. Na ausência do sistema democrático integral, a maioria das Escolas novas é constituída como monarquias constitucionais: os alunos ***elegem chefes***, ou prefeitos, que têm uma responsabilidade definida.
23. Os ***cargos sociais*** de todas as espécies podem permitir que a ajuda mútua se torne efetiva. Estes cargos para o serviço da comunidade são confiados rotativamente a todos os pequenos cidadãos.
24. As ***recompensas*** ou sanções positivas consistem em oportunidades dadas às mentes criadoras para aumentar o seu poder criativo. Aplicam-se aos trabalhos livres e desenvolvem assim o espírito de iniciativa.
25. As ***correções*** ou sanções negativas estão em correlação direta com a falta cometida. Isso significa que visam colocar a criança em situação de, por meios apropriados, alcançar melhor no futuro o objetivo considerado adequado, que ela não atingiu ou atingiu de forma não satisfatória.
26. A ***emulação*** ocorre essencialmente através da comparação feita pela própria criança entre o seu trabalho atual e o anterior, e não exclusivamente pela comparação do seu trabalho com o dos colegas.
27. A Escola nova deve ser um ***ambiente de beleza*** como escreveu Ellen Key. A ordem é a primeira condição, o ponto de partida. A arte industrial que se pratica e de que se está rodeado conduz à arte pura, própria para despertar, na natureza dos artistas, os sentimentos mais nobres.
28. A ***música em grupo***, seja canto ou orquestra, exerce uma mais profunda e purificadora influência naqueles que dela gostam e a praticam. Todas as crianças deveriam beneficiar das emoções que ela desperta e desenvolve.
29. A ***educação da consciência moral*** consiste principalmente, nas crianças, em narrativas que lhes provocam reações espontâneas, verdadeiros juízos de valor que, repetindo-se e acentuando-se, acabam por se tornar os princípios orientadores da conduta para si e para os outros. É este o objeto da «leitura da noite» na maioria das Escolas novas.

30. A *educação da razão prática* consiste principalmente, entre os adolescentes, em reflexões e em estudos referentes às leis naturais do progresso espiritual, individual e social. A maioria das Escolas novas observa uma atitude religiosa não confessional ou interconfessional que é acompanhada pela tolerância em relação aos diferentes ideais, na medida em que encarnam um esforço com vista ao crescimento espiritual do ser humano (Vasconcelos, 2015 [1915], p. 9 – 17).